

TAMPEREEN YLIOPISTO

AMMATTIOPISTOSTA AMMATTIKORKEAKOULUUN –

Matkailualan ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta kasvusta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu –tutkielma

LAURA JOKINEN

Lokakuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

LAURA JOKINEN: Ammattiopistosta ammattikorkeakouluun, Matkailualan

ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta kasvusta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 85 sivua, 2 liitesivua

Lokakuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää matkailualan ammattikorkeakouluopiskelijoiden, restonomien, käsityksiä ammatillisesta kasvusta matkalla matkailualan asiantuntijoiksi ja ammattilaisiksi.

Lisäksi tarkoituksena oli selvittää ammatillisen väylän kautta ammattikorkeakouluun matkailualan opiskelijoiksi tulleiden opiskelijoiden käsityksiä omista opiskeluvalmiuksista sekä –taidoista. Tutkimukseen osallistui kuusi (6) matkailualan restonomiopiskelijaa eteläsuomalaisista ammattikorkeakouluista. Heillä kaikilla oli taustalla ammatilliset toisen asteen opinnot lukio-opintojen sijaan.

Kyseessä oli laadullinen ja fenomenografinen tutkimus. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, tässä tapauksessa matkailualan opiskelijoiden käsityksiä omasta ammatillisesta kasvusta, opintopolusta toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun sekä opiskeluvalmiuksista. Tutkimusaineiston keruu toteutettiin teemahaastattelujen avulla, joka antoi mahdollisuuden tutkimukseen osallistujille kertoa vapaasti omista käsityksistä, kuitenkin valittujen haastatteluteemojen puitteissa.

Keskeisiä tutkimustuloksia olivat matkailualan kompetenssit opiskelijoiden käsitysten mukaan sekä ammatillisen kasvun ymmärtäminen osana oppimis- ja kasvuprosessia. Aineistosta esille nousseet käsitykset matkailualalla tarvittavista kompetensseista olivat muun muassa vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot, kyky muuttua ja sietää kiirettä. Ammatillisen kasvun osalta tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli jonkin verran tietoa ammatillisen kasvun vaiheista ja siitä, miten ne näkyivät ammattikorkeakouluopiskelussa. Käsitteenä ammatillinen kasvu osoittautui haastavaksi ja näyttäytyi vaikeasti hahmoteltavana. Asiantuntijuuden osalta käsitykset olivat osittain ristiriitaisia suhteessa tutkimuksessa käytettyihin asiantuntijuuden teorioihin. Näistä teorioista voidaan mainita Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) viisi portainen asiantuntijuuden kehittymisen malli sekä Päivi Tynjälän (2009, 2010) integratiivisen pedagogiikan malli. Ammattikorkeakoulun tehtävä valmistaa opiskelijoita asiantuntijatehtäviin vaikutti osaltaan opiskelijoiden käsityksiin omasta asiantuntijuudesta ja kasvusta asiantuntijatehtäviin. Teorioiden painottaessa asiantuntijuuden saavuttamista teoreettisen tiedon lisäksi työstä saadun käytännön osaamisen ja kokemuksen kautta, oli osalla tutkimukseen osallistuneista käsitys siirtymisestä suoraan asiantuntijuuteen valmistuttuaan korkeakoulusta.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsitykset opintovalmiuksista ja –vaatimuksista ammattikorkeakoulussa olivat pääsääntöisesti yhteneväisiä aiempien tutkimusten kanssa. Käsityksistä opiskelusta ammattikorkeakoulussa nousi tuloksissa esille käytännön opiskelutaidot ja –valmiudet, joita olivat muun muassa oma-aloitteisuus, kirjoittaminen ja raportointi sekä tiedon nopea sisäistäminen. Aineiston avulla saatiin lisäksi tietoa opiskelijoiden käsityksistä opiskeluissa tarvittavista taidoista ja yleisistä työelämävalmiuksista.

Edelleen suurin osa, seitsemänkymmentä prosenttia (70%), matkailualan restonomiopiskelijoista tulee opetushallituksen mukaan ammattikorkeakouluun lukion kautta. Tulevaisuudessa ammatillisen koulutuksen muutoksien ja reformien pyörteissä olisi muistettava taata jatko-opintomahdollisuudet myös hyvin erilaisista taustoista tuleville ja monimuotoisia opintopolkuja liikkuville opiskelijoille. Erilaisten opintopolkujen tunnustaminen ja erilaisista opintopoluista korkeakouluun tulleiden opiskelijoiden vahvuuksien tunnistaminen osaltaan auttavat elinikäisessä oppimisessa ja ammatillisen kasvun tukemisessa.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, asiantuntijuus, kompetenssi, opintopolku, opintovalmiudet.

1 JOHDANTO	4
2 AMMATILLISEN JA MATKAILUALAN KOULUTUKSEN KEHITYS SUOMESSA	8
2.1 Ammatillinen koulutus osana koulutusjärjestelmää Suomessa	8
2.2 Matkailualan ammatillisen koulutuksen kehittyminen.....	11
2.3 Matkailualan koulutus tänä päivänä	13
3 AMMATILLINEN KASVU	18
3.1 Ammatillisen kasvun ulottuvuudet ammattikorkeakouluopinnoissa	18
3.2 Ammatillinen asiantuntijuus	27
3.3 Ammatillinen kompetenssi matkailualalla	30
3.4 Opintopolku, opintovalmiudet ja jatko-opintovalmiudet	35
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
4.1 Tutkimuskysymykset	39
4.2 Fenomenografinen tutkimusote ja aineiston hankkiminen.....	40
4.2.1 Fenomenografian taustaa.....	41
4.2.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	42
4.2.3 Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen	43
4.3 Teemahaastattelu	49
4.4 Tutkimusprosessi.....	50
4.4.1. Tutkimusjoukon kuvaaminen.....	50
4.4.2. Aineiston keruu	51
4.4.3. Aineiston analyysi	52
5 TULOKSET.....	55
5.1 Käsityksiä ammatillisesta kasvusta ja asiantuntijuudesta	55
5.2 Käsityksiä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista	58
5.3 Yleiset tulokset.....	61
6 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	67
7 POHDINTA.....	70
7.1 Tulosten merkitys.....	70
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	73
7.3 Jatkotutkimushaasteet	76

Lähteet	78
Liitteet	86
Liite 1(2).....	86
Liite 2(2).....	87

1 JOHDANTO

Ammatillinen koulutus on muutoksien edessä ja osa muutoksista on jo toteutettu. Suuri ammatillisen koulutuksen reformi, koulutuslainsäädännön uudistus, joka on suurin lähes kahteenkymmeneen vuoteen, hyväksyttiin eduskunnassa kesällä 2017 (OPH 2017). Jo toteutuneet uudistukset, kuten sivistävien aineiden osuuden vähentäminen ammattiaineiden tieltä sekä opetuksen siirtyminen verkkoon ja työpaikoille, yhdessä tulevan reformin kanssa ravistelevat ja vaikuttavat niin koulutuksen järjestäjiin, opettajiin kuin opiskelijoihinkin. Laki ammatillisesta koulutuksesta edellyttää joustavien opintopolkujen muodostumista ja lain mukaan ammattiopistosta tulisikin olla opintopolku myös ammattikorkeakouluihin. Tällä hetkellä ammattikorkeakoululaki edellyttää ”vähintään kolmivuotisen ammatillisen perustutkinnon tai sitä vastaavat aikaisemmat opinnot”, jotta ammattiopistosta voidaan jatkaa suoraan ammattikorkeakouluun (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 25§). Myös Sipilän hallituksen kärkihankkeissa opetuksen ja koulutuksen alueella on yhdeksi kehittämisalueeksi valittu nimenomaan toiselta asteelta korkeakouluihin vievän opintopolun huomioiminen ja siirtymisen helpottaminen uudistamalla opiskelijavalintoja ja kiinnittämällä huomioita eri koulutusasteiden väliseen yhteistyöhön (OPH 2016).

Matkailuala on kasvava toimiala niin maailmalla kuin Suomessakin, missä se työllistää yli 130 000 henkilöä muun muassa ohjelmapalveluiden, majoituspalveluiden sekä liikennepalveluiden aloilla. Alan odotetaan kasvun myötä tarjoavan jopa 50 000 uutta työpaikkaa vuoteen 2020 mennessä. (Ammattinetti 2017.) Matkailuala suhteellisen nuorena, mutta suosittuna koulutusalan valikoitui tutkimuksen koulutusalaksi. Tarkoituksena oli löytää saman alan opiskelijoita, joilla olisi samankaltainen opintopolku, jotta erilaiset kokemukset opintopolusta ja opiskelusta olisivat kuitenkin jollakin tavalla linkittyneitä toisiinsa ja niistä löytyisi homogeneisyyttä.

Aiempia tutkimuksia ammatillisen koulutuksen opintoväylistä ja opintopoluista on tehty jonkin verran, viimeisimpänä alkuvuodesta 2016 julkaistu Liikettä niveliin - ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus – tutkimus,

jonka toteutti Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Karvi. Osana tätä tutkimuksesta haastateltiin myös opiskelijoita, keskittyen muun muassa ohjauksen ja opinto- ja opiskeluvalmiuksien arviointiin (Karvi 2016, 1). Lisäksi toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheista on tutkimuksia, jotka kuitenkin painottuvat peruskoulun jälkeiseen nivelvaiheeseen, eikä niinkään jatko-opintovaiheeseen toisen asteen jälkeen. Sujuvuutta siirtymiin (Harjunpää, Ågren & Laiho 2017) selvitys käsittelee osaltaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheita sivuten myös jatko-opintoja sekä työelämävalmiuksia kuitenkin lähinnä koulutuksenjärjestäjän näkökannalta. Sujuvuutta siirtymiin on osa valtakunnallista Osuvaa osaamista –hanketta, joka toteutetaan Opetushallituksen ja Suomen ammatillisen koulutuksen kulttuuri- ja urheiluliiton yhteistyönä.

Vielä kesken olevassa Jatkoväylä – sujuvasti ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun –hankkeessa toteutettu selvitys kartoittaa puolestaan ammatillisen toisen asteen koulutuksen järjestäjien sekä ammattikorkeakoulujen tarjoamia opintoja ja opintopalveluja, jotka tukevat siirtymistä toiselta asteelta ammattikorkeakouluun. Tämän hankkeen tarkoituksena on toimia myös jatkoselvityksenä Liikettä niveliin (2016) tutkimukselle. (Tamlander & Hohenthal 2017.) Tämä hanke keskittyy myös koulutuksen järjestäjien havaintoihin opintovalmiuksista ja järjestetyistä siirtymiä tukevista opinnoista.

Opetusministeriön rahoittaman ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen toteuttaman ”Opintourat”-projektin (Stenström, Virolainen, Vuorinen-Lampila & Valkonen 2012) tavoitteena oli puolestaan ”selvittää opintourien muotoutumisen taustalla olevia tekijöitä sekä opintouratyyppejen ja koulutuksellisten siirtymien yleisyyttä ammatillisen toisen asteen peruskoulutuksessa ja korkeakoulutuksessa.” Euroopan sosiaalirahaston rahoittama Nitoja-hankkeen osa ”Amiksesta AMKiin”, kartoittaa toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden jatko-opintovalmiuksia ammattikorkeakoulussa ja antaa tutkimukselle taustatietoa, mutta jättää opiskelijoiden äänen kuulumatta (Kokkonen, Saarimaa & Vallisaari 2010).

Aiempia tutkimuksia on myös opinto-ohjauksesta ja sen saatavuudesta tälle opintopolulle. Koen kuitenkin, ettei opiskelijoiden omia kokemuksia ja käsityksiä tämän opintopolun käytöstä ole niinkään tuotu näkyville. Tutkimuksen tarkoituksena onkin saada matkailualan opiskelijoiden oma ääni kuuluville niistä kokemuksista ja käsityksistä, joita heidän valitsema opintopolku tuo esille. Lisäksi matkailualan opiskelijoiden ammatillisesta kehittymisestä saatava tieto, nimenomaan heidän omien käsitysten pohjalta, on alue josta ei suuremmin ole aiempaa tutkimustietoa tarjolla, vaikka ammatillista kehittymistä onkin tutkittu laajalti.

Käynnissä olevien ammatillisten koulutusten reformien valossa, koen tutkimusaiheeni koulutuspoliittisesti ajankohtaiseksi. Aiheeseen paneutuminen ja pohtiminen myös opintopolun näkökulmasta ja opiskelijoiden käsityksiä peilaten, on alue johon tulisi tulevaisuudessakin kiinnittää huomioita.

Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään niitä käsityksiä, joita ammattikorkeakoulun matkailualan opiskelijoilla, restonomiopiskelijoilla, on omista opiskeluvalmiuksista sekä -taidoista heidän aloittaessaan opiskelut korkeakoulussa ammatillisen toisen asteen opintojen jälkeen. Lisäksi tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta kehitymisestään matkalla matkailun asiantuntijaksi ja ammatilaiseksi. Ammattikorkeakoululaki määrittää ammattikorkeakoulun ja sen opetuksen tehtäviä, jotka osaltaan vaikuttavat tämänkin tutkimuksen viitekehykseen. Laki antaa ammattikorkeakoulun tehtäväksi tarjota ”työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua” (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4§). Tutkimuksen myötä selvitetään myös, toteutuuko ammattikorkeakoulun tehtävät ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden saralla, ja löytyykö ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden teorioiden ja opiskelijoiden omien käsitysten välissä yhteyksiä? Tutkimuksen tarkoituksena on myös nostaa esiin opiskelijoiden omat kokemukset omista opintovalmiuksista ja valitsemastaan opintopolusta, samalla kun tarkastellaan esille tulleiden käsitysten sijoittumista asiantuntijuuden ja kompetenssin kenttään.

Kyseessä on laadullinen ja fenomenografinen tutkimus. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, tässä tapauksessa matkailualan opiskelijoiden käsityksiä opintopolusta toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun, opiskeluvalmiuksista ammattikorkeakoulussa sekä omasta ammatillisesta kasvusta. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164). Tutkimusaineiston keruu toteutettiin teemahaastattelujen avulla, joka antaa mahdollisuuden tutkimukseen osallistujille kertoa vapaasti omista käsityksistä, kuitenkin valittujen haastatteluteemojen puitteissa.

Seuraavissa luvuissa avaan ammatillisen ja matkailualan koulutuksen kehitystä Suomessa sekä tähän tutkimukseen osallistuneiden koulutusalaan matkailua ja sen kehitystä. Luvussa 2 kuvataan lisäksi ammatillisen koulutuksen rakennetta sellaisena kuin se oli tutkimuksen teko hetkellä. Luvussa 3 käsitellään ammatillista kasvua ja sen teorioita sekä asiantuntijuutta muun muassa Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) viisi portainen asiantuntijuuden kehittymisen mallin, Marcia Mentkowskin tutkijaryhmän (2000) kehittämän integratiivisen kasvun mallin sekä Päivi Tynjälän (2009, 2010) integratiivisen

pedagogiikan mallin mukaan. Luvussa 3 keskitytään lisäksi kompetensseihin niin yleisesti muun muassa Pekka Ruohotien (2003) määritelmien mukaan kuin rajattuna matkailualan kontekstiin. Luvussa 4 keskitytään tutkimuksen toteuttamiseen, avataan fenomenografista tutkimusotetta ja tutkimusprosessia sekä pyritään näyttämään tutkimuksen kannalta oleelliset vaiheet tutkimuksen toteuttamisessa. Luvussa 5 avataan tutkimuksen tuloksia, joista johtopäätökset on esitelty luvussa 6. Lopuksi vielä pohdintaa tutkimuksen toteuttamisesta, luotettavuudesta ja mahdollisista jatkotutkimushaasteista.

2 AMMATILLISEN JA MATKAILUALAN KOULUTUKSEN KEHITYS SUOMESSA

Käsittelen tässä kappaleessa sitä ammatillisen koulutuksen kehittymisen historiaa, joka vaikuttaa osaltaan myös tutkimukseen osallistuneiden matkailualan opiskelijoiden opiskeluun tänä päivänä. Lisäksi esittelen koulutuksen rakenteen ja sen mihin koulutusjärjestelmässä toisen asteen ammatillinen koulutus sekä ammattikorkeakoulutus sijoittuvat. Ammattikorkeakouluille on jo lain mukaan annettu erilaisia tehtäviä ja tavoitteita, joita oppilaitokset täydentävät omilla tavoitteillaan, niistä alaluvussa 2.3 enemmän. Lopuksi tämän tutkimuksen kohderyhmään eli matkailualan opiskelijoihin ja siihen kuinka he opiskelevat tänä päivänä ammatillisissa koulutuksissa Suomessa.

2.1 Ammatillinen koulutus osana koulutusjärjestelmää Suomessa

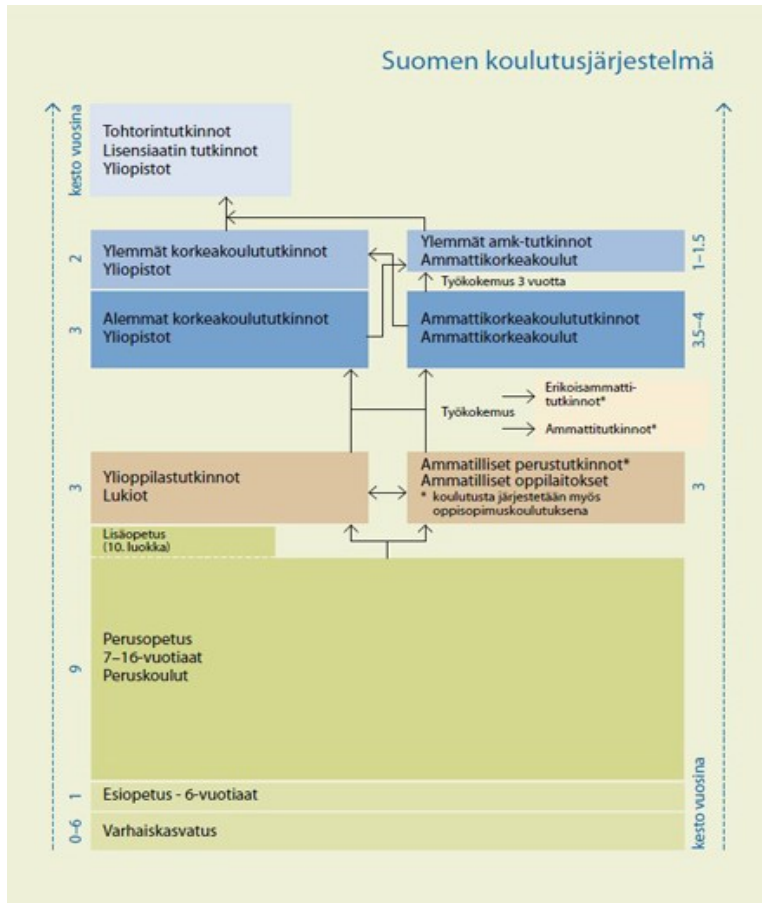
Historian valossa suomalainen ammatillinen koulutus on kehittynyt vastaamaan aina sen hetkistä yhteiskunnallista tilannetta niin ammattilinjojen kuin oppilasmäärienkin avulla. Koulutus muuttuu ja mukautuu annettujen raamien mukaan, tuottaen sellaista tietoa ja taitoa mikä sen hetkiselällä yhteiskunnallisella tilanteella on tarpeellista. Viimeisimmän suuren ammatillisen koulutuksen rakenneuudistuksen, joka toteutettiin vuosina 2014 – 2016, tavoitteena oli tehostaa koulutusjärjestelmän toimintaa sekä parantaa koulutuksen järjestäjien mahdollisuuksia vastata niin opiskelijoiden, työelämän, kuin ympäröivän yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. Aiemman järjestelmärakenne ei vastannut enää tuleviin 2020 -luvun haasteisiin, joita osaltaan asettavat niin työelämä kuin sitä ympäröivä yhteiskuntakin. (Ammattiosaamisen barometri 2014, 20; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Tänä päivänä meneillään on lisäksi suuri muutos, ammatillisen koulutuksen reformi, joka toteutetaan ammatillisella toisella asteella. Reformi, sekä jo aiemmin toteutetut säästöt ja uudelleen organisoinnit vaikuttavat osaltaan niin koulutuksen toteutumiseen kuin opiskelijoiden arkeen oppilaitoksissa.

Kasvatuksella ja koulutuksella on selkeät hallinnolliset piirteensä, lait ja asetukset, joiden mukaan koulutusta tuotetaan ja järjestetään. Kuitenkin tämän organisatorisen puolen takana on paljon koulutuspoliittista toimintaa, joka vaikuttaa osaltaan koulutuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen. Näihin asenteisiin ja annettuihin tavoitteisiin vaikuttavat sekä kotimaiset että kansainväliset suuntaukset ja ohjeistukset. Painotukset ammattilinjojen välillä vaihtelevat maailman ja yhteiskunnan kehityksen mukaan. Hallituksen poliittisten linjauksien mukaan vallalla voi olla koulutuksen ja tieteen arvostus tai keskittyminen käytännönläheiseen oppimiseen ja nopeaan siirtymiseen työelämän käyttöön.

Kasvatuksen ja koulutuksen avulla on voitu vaikuttaa ja vaikutetaan sosio-ekonomisiin seikkoihin yhteiskunnassamme ja samalla poliittisilla päätöksillä on pystytty miettimään koulutuksen ja kasvatuksen päämääriä ja sisältöjä. Koulutusjärjestelmien avulla on myös pystytty luomaan hyvinvointia ja kehitystä. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 32.)

Ammatillinen koulutus on Suomessa moninaista ja ei olekaan mielekästä puhua siitä vain yhtenä kokonaisuutena. Toisella asteella järjestettävää ammatillista koulutusta ovat muun muassa oppilaitos- ja oppisopimuskoulutus, näyttötutkinnot, ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus sekä työvoimapolitiittinen koulutus. (Brunila, Hakala, Lahelma & Teittinen 2013, 11). Tähän tutkimukseen osallistuneilla ammattikorkeakouluopiskelijoilla oli taustalla toisen asteen ammatillinen koulutus tai oppisopimuskoulutus lukiokoulutuksen sijaan.

Kuviossa 1 on esitelty Suomen koulutusjärjestelmä ja se, miten koulutusasteelta on mahdollista liikkua ja siirtyä toiselle asteelle Opetushallituksen mukaan.



KUVIO 1 Suomen koulutusjärjestelmä (OPH 2017)

Koulutusjärjestelmässä ammatilliset perustutkinnot ja niitä antavat ammatilliset oppilaitokset sijoittuvat toiselle asteelle perusopetuksen jälkeen samoin kuin lukio ja ylioppilastutkinnot (Kuvio 1.). Toisen asteen ammatilliseen koulutukseen siirrytään erityisesti vuonna 2013 voimaan tulleen nuorisotakuun ansiosta peruskoulun jälkeen, vaikka koulutukseen on mahdollista hakea myös myöhemmällä iällä ja muiden koulutusten jälkeen. Ammatillinen koulutus voi avata ovia työelämään, mutta sitä käytetään myös polkuna ammattikorkeakouluun, kuten tähän tutkimukseen osallistuvat opiskelijat ovat tehneet (Brunila, Hakala, Lahelma & Teittinen 2013, 9–11). Ammatilliset perustutkinnot ovat antaneet jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluihin vuodesta 1999 lähtien (Karvi 2016, 16).

Ammatilliset perustutkinnot antavat jatko-opintokelpoisuuden yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin. Tästä oikeudesta säädetään tarkemmin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen

säädöksissä (Ahola & Anttila 2013, 11; Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 25§). Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on sellaisten tietojen ja taitojen antaminen, joita alan ammattitaitoon vaaditaan ja tarvitaan sekä opettaa yrittäjyyttä antamalla opiskelijoille valmiuksia toimia itsenäisenä ammatinharjoittajana. Tavoitteena on ammatillisten taitojen lisäksi myös tukea opiskelijoiden kasvua ja kehitystä niin ihmisenä kuin aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä, sekä tukea elinikäistä oppimista kehittämällä persoonallisuuden ja harrastusten kehitykseen, sekä tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä jatko-opintoihin, tarvittavia tietoja ja taitoja. Koulutuksessa tulee ottaa huomioon erityisesti työelämän tarpeet. Yhteistyö työelämän toimijoiden kanssa kuuluukin osana ammatillisen koulutuksen järjestämiseen. (Ahola & Anttila 2013, 11.)

Ammattikorkeakoulut toteuttavat ammatikorkeakoulututkintoja eli alempia korkeakoulututkintoja, joita myös matkailun restonomit (AMK) suorittavat sekä ylempiä korkeakoulu tutkintoja, joita matkailualan restonomit voivat suorittaa saavuttaen tutkintoonsa YAMK liitteen. Ammattikorkeakoulukoulutus sijoittuu koulutusjärjestelmässä toisen asteen opintojen jälkeen ja kuten aiemminkin on jo todettu, toisen asteen opinnot takaavat hakukelpoisuuden korkeakouluihin, myös ammatikorkeakouluun. 3,5 – 4 opiskeluvuoden jälkeen on mahdollista tarvittavan työkokemuksen jälkeen hakeutua suorittamaan ylempiä ammatikorkeakoulututkintoja, joiden kesto vaihtelee 1 – 1,5 vuoden välillä. Kuten koulutusjärjestelmä kuvasta (kuvio 1) selviää, on eri korkeakouluista ja korkeakouluasteilta mahdollista myös hakeutua toisiin korkeakouluihin. Ammatikorkeakouluissa opiskeli vuonna 2016 yli 140 000 opiskelijaa 25 eri oppilaitoksessa. Matkailualan opintoja, muun muassa matkailu, matkailu- ja palveluliiketoiminnan sekä matkailun liikkeenjohdon ammatikorkeakouluopintoja, tarjoaa näistä 10 oppilaitosta (Suomen restonomit 2017).

2.2 Matkailualan ammatillisen koulutuksen kehittyminen

Ammatillinen koulutus ja sen kehitys ovat yhteydessä yhteiskunnan muutoksiin, kuten hyvinvointivaltion kehittämiseen ja modernisaation tulemiseen, esimerkiksi teollisuuden kasvamiseen. Juuri teollisuuden tarvitseman uuden työvoiman takia yleisiä ammattikouluja perustettiin Suomeen sotien jälkeen aina vuodesta 1958 alkaen. (Lampinen 2000, 97–100.) Kansalaisopistoilla on ollut myös oma tehtävänsä ammatillisen koulutuksen rintamalla, erityisesti matkailualan koulutuksessa, joka

aloitettiin nimenomaan kansalaisopistossa yksivuotisena yleissivistävänä matkailulinjana 1960-luvun lopulla (Nuotio, Backman, Pernu & Sisättö 2001, 20). Kuitenkin hyvin pian 1970-luvun alussa, ensimmäinen kaksivuotinen matkailun peruskurssi alkoi Porvoossa uudessa Porvoon Ravintola-alan Oppilaitoksessa. Tämäkin koulutuksen aloitus nojasi työllisyyteen. Matkailualan kansainvälistymisen myötä työvoiman tarve oli kasvanut ja muun muassa pääkaupunkiseudun hotelli- ja ravintola-alan oppilaitokset eivät kyenneet koulutuksella täyttämään syntynyttä uutta työvoimatarvetta. Jo seuraavana vuonna ensimmäisen matkailun peruskurssin alkamisesta, Porvooseen perustettiin myös opistotasoinen Porvoon matkailuopisto. (Heikkinen 2012, 204–205.)

Ammatillisen koulutuksen kehitystä voidaan tarkastella myös rakenteelliselta puolelta, jossa alkujaan pirstoutunut työelämähierarkiaa mukaillut koulutus koettiin liian kapea-alaiseksi ja liian työtehtävisidonnaiseksi. Keskiasteen koulutusuudistuksessa luovuttiinkin työtehtävään sidotusta koulutuksesta ja pyrittiin laaja-alaisempaan koulutukseen, jolla voitaisiin vastata myös työelämän muuttuviin tarpeisiin. Vuonna 1971 otettiin käyttöön ammattirakenteiden pohjalta luotu peruslinjarakenne, joka kuitenkin jäi laaja-alaisuuden tavoitteista ainakin pedagogisesti. Lisäksi yleissivistävät aineet jäivät uudistuksessa irralliseksi. Laaja-alaisuutta osaamisessa on painotettu myös myöhemmissä vaiheissa, esimerkiksi vuoden 1995 jälkeiset uudistukset panostavat laaja-alaiseen osaamiseen ja perustutkintoihin sekä opiskelijan valinnan vapauteen. (Lampinen 2000, 97–100.) Ammatillisen koulutuksen kehitykseen ovat historian valossa vaikuttaneet erityisesti elinkeinoelämän muutokset, mikä on luonnollista, kun tavoitellaan selkeää koulutuksen ja työelämän yhteensovittamista. Samoihin aikoihin vuoden 1995 uudistusten aikaan siirryttiin myös niin sanottuun peräkkäiseen koulutusrakenteeseen. Tässä järjestelmässä nuorisoasteen ammatilliseen koulutukseen hakeuduttiin peruskoulun jälkeen ja ammatillisen peruskoulutuksen jälkeen oli mahdollisuus jatkaa korkea-asteen koulutukseen. Lukio ja nuorisoasteen ammatillinen koulutus olivat tässä mallissa rinnakkaisia väyliä, joista oli mahdollisuus siirtyä korkea-asteen koulutukseen. Kuitenkin, rinnakkaisuudesta huolimatta, kyseessä oli väljä yhteistyömalli, joka antoi opiskelijoille mahdollisuuden valita kurseja ristiin ammatillisesta koulutuksesta ja lukiosta. Yhteistyömalleista huolimatta Suomessa lukion itsenäinen asema yleissivistävänä kouluna on edelleen kuitenkin erityisen vahva. Yleissivistävän koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen lähentämistä ja kaksoistutkintojen suorittamista tapahtuu myös muualla Euroopassa, osassa jopa enemmän kuin Suomessa. Esimerkiksi Ruotsissa ja Norjassa on tutkintojen yhdistämiseen pyritty ja päästy organisaatiokeskeisillä ratkaisilla, kun taas Englannissa ja Skotlannissa

on puolestaan yhdistetty oppilaitoksia samaan tutkintojärjestelmään. Ranskassa on vastaavasti kehitelty ammatillisia ylioppilastutkintoja. (Lampinen 2000, 100–101, 234–234.)

Osa ammatillisista oppilaitoksista pääsi vuonna 1992 mukaan ammattikorkeakoulukokeiluun, matkailualan koulutusta järjestänyt Haaga Instituutin väliaikainen ammattikorkeakoulu sekä Porvoon matkailuopisto mukaan lukien. Nämä ja muut korkeakoululuvan saaneet ammattikorkeakoulut ovat vakiinnuttaneet asemansa vuosituhannen vaihteessa ammatillisen koulutuksen järjestelmässä, antaen jatko-opintomahdollisuuden ja opintopolun korkeakouluun myös ammatillisen tutkinnon suorittaneille. (Heikkinen 2012, 206; Lampinen 2000, 237.) Ammattikorkeakoulukokeilun yhtenä merkittävänä motiivina nähtiin ammattien ja samalla työelämän laadun kehittäminen (Eteläpelto 1993, 8). Lisäksi tavoitteena oli nostaa myös koulutuksen tutkimuksellisuutta ja laatua, unohtamatta erityisesti matkailualalle ominaista kansainvälisyyttä. Ammattikorkeakoulukokeilun myötä syntyi myös matkailu-, ravitsemis- ja talousalan (marata) ammattikorkeakoulututkinto, jonka tutkintonimikkeeksi tuli restonomi (AMK). (Heikkinen 2012, 206.)

2.3 Matkailualan koulutus tänä päivänä

Matkailualan koulutusta järjestetään muun muassa ammatillisella toisella asteella, jossa matkailualan tutkintoja ovat hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto ja matkailualan perustutkinto. Hotelli-, ravintola- ja catering- alan perustutkinnosta voi valita suuntautumisvaihtoehdoksi kokin, asiakaspalvelun tai hotellipalvelun koulutusohjelman. Matkailualan perustutkinnon koulutusohjelmia ovat puolestaan matkailupalvelun koulutusohjelma, jolloin tutkintonimike on matkailupalvelujen tuottaja, ja matkailupalvelujen myynnin ja tietopalveluiden suuntaus, jolloin tutkintonimike on matkailuvirkailija. (Järvinen, Vataja & Tuominen 2011, 10; Ammattinetti 2017.) Lisäksi näyttötutkintona voi suorittaa muun muassa matkaoppaan ammattitutkinnon.

Ammattikorkeakouluissa on matkailualalla mahdollisuus suorittaa matkailu- ja ravitsemisalan ammattikorkeakoulututkinto, jonka nimikkeenä on restonomi (AMK). Opiskelija voi valita eri koulutusohjelmien välillä, joista tähän tutkimukseen osallistuneidenkin suuntauksia olivat esimerkiksi matkailun liikkeenjohdon, matkailu- ja palveluliiketoiminnan ja matkailun koulutusohjelma.

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa voi hakeutua suorittamaan ammattikorkeakouluopintojen ja kolmen vuoden työkokemuksen jälkeen, jolloin valittavana on palveluliiketoiminnan koulutusohjelma, matkailualan koulutusohjelma tai englannin kielinen Degree Programme in Tourism. Näistä koulutusohjelmista valmistuneet voivat käyttää tutkintonimikkeenä restonomi (YAMK tai ylempi AMK). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto valmistaa opiskelijoita toimimaan vaativissa kehittämis- ja asiantuntijatehtävissä.

Yliopistossa matkailualaa, matkailututkimus pääaineena, voi opiskella ainoastaan Lapin Yliopistossa, jossa opinnot sijoittuvat yhteiskuntatieteiden koulutusalaan. Lisäksi Itä-Suomen Yliopisto järjestää verkostoyliopistona (MAVY) matkailualan koulutusta sivuaineena. (Järvinen, Vataja & Tuominen 2011, 14–15.) Lukuvuonna 2017–2018 MAVY:n toiminta sellaisenaan päättyy ja matkailualan monitieteistä koulutusta ryhtyy järjestämään viisi yliopistoa yhteisesti. Mukana tässä matkailualan koulutuksen järjestämisessä ovat Itä-Suomen, Lapin, Tampereen ja Turun yliopistot sekä Hanken. Tulevaisuuden tavoitteena on laajentaa yhteistyötä yliopistojen kanssa sekä monipuolistaa matkailualan opetustarjontaa. (Itä-Suomen Yliopisto 2017.)

Vuonna 2016 syksyllä matkailu-, ravitsemis- ja talousalaa haki ammattikorkeakouluihin ensisijaisesti opiskelemaan 3036 hakijaa. Kaikkiaan hakijoita oli 6378, joista paikan vastaanotti 1427 hakijaa. Kun opintoalaksi rajataan Opetushallituksen tilastopalvelussa pelkästään matkailuala (Taulukko 1), ensisijaisia hakijoita vuonna 2016 oli 495 (kaikki hakijat 1753), joista paikan vastaanotti 314. Tässä taulukossa on kuitenkin huomioitava se, että matkailualaa voi tuki opiskella muun muassa Laurean, Jyväskylän ja Lapin ammattikorkeakouluissa, jotka tulevat esille tilastoissa majoitus- ja ravitsemisalan kohdalla; tutkinnon ollessa matkailu- ja ravitsemisalan ammattikorkeakoulututkinto, restonomi AMK, matkailu- ja palveluliiketoiminnan koulutus, Lahden ammattikorkeakoululla matkailuliiketoiminta.

TAULUKKO 1 Vuonna 2016 syksyllä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan alemman korkeakoulututkinnon ensisijaiset ja kaikki hakijat sekä paikan vastaanottaneet Opetushallituksen tilastojen mukaan, kun opintoalana käytetään matkailualaa.

Ensisijaiset			
	Hakijat	Kaikki	Paikan vastaanotti
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	495	1 753	314
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	202	862	87
Karelia-ammattikorkeakoulu	70	286	56
Satakunnan ammattikorkeakoulu	68	295	52
Savonia-ammattikorkeakoulu	155	542	119
Yhteensä	495	1 753	314

Seuraavissa taulukoissa 2 ja 3 on esitelty esimerkkinä Opetushallituksen tilastopalvelun Vipusen kautta kesäkuussa 2017 otetut kaksi vertailutaulukkoa, joista ilmenee matkailualan alemman korkeakoulututkinnon syksyllä 2016 aloittaneiden opiskelijoiden määrät pohjakoulutuksen mukaan jaoteltuna. Matkailualan restonomiopiskelijoita, joilla pohjakoulutuksena on suomalainen ja/tai kansainvälinen ylioppilastutkinto tai lukion oppimäärä (Taulukko 1) aloitti syksyllä 2016 222 opiskelijaa, kun vastaavasti ammatillinen perustutkinto, kouluasteen, opistoasteen tai ammatillisen korkea-asteen tutkinto pohjakoulutuksena olevia opiskelijoita samalla hakukriteerillä aloitti 94 opiskelijaa (Taulukko 2). Ammattikorkeakouluissa opiskelee matkailua tämän Opetushallituksen tilastopalvelun taulukon mukaan toisen asteen opinnot pohjakoulutuksena 30 % aloittaneista.

TAULUKKO 2 Matkailualan aloittavat alemman korkeakoulututkinnon opiskelijat syksyllä 2016, kun pohjakoulutuksena on Suomalainen ja/tai kansainvälinen ylioppilastutkinto tai lukion oppimäärä

Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Ensisijaiset	Kaikki	Paikan vastaanottaneet
	262	991	222
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	96	429	61
Karelia-ammattikorkeakoulu	45	196	38
Satakunnan ammattikorkeakoulu	41	203	39
Savonia-ammattikorkeakoulu	80	337	84
Yhteensä	262	991	222

TAULUKKO 3 Matkailualan aloittavat alemman korkeakoulututkinnon opiskelijat syksyllä 2016, kun pohjakoulutuksena on ammatillinen perustutkinto, kouluasteen, opistoasteen tai ammatillisen korkeasteen tutkinto

Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	Ensisijaiset		Paikan
	Hakijat	Kaikki	vastaanottaneet
	195	591	94
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	49	210	8
Karelia-ammattikorkeakoulu	30	110	21
Satakunnan ammattikorkeakoulu	30	107	18
Savonia-ammattikorkeakoulu	86	239	47
Yhteensä	195	591	94

Tarkasteltaessa nuorten koulutuksia vuosina 2011 – 2013, ammatillisella perustutkinnolla hakeneiden osuus on ollut suurin tekniikan- ja liikenteen alalla, kun taas vastaavasti pienimmät osuudet ovat olleet tähänkin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden alalla matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. Aikuiskoulutuksessa uusien opiskelijoiden osuus matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla on samoina vuosina ollut puolestaan suurempi kuin nuoriso koulutuksessa. (Karvi 2016, 21–22.)

Ammattikorkeakouluilla on keskeinen merkitys ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden jatkokoulutusväylänä. Tätä opintopolkua käyttäviä toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneita aloittaa tänä päivänä suhteellisesti enemmän korkeakouluissa kuin ennen ammattikorkeakoulujen perustamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 22.) Ammatillisella tutkinnolla ammattikorkeakouluun hakeminen on lisääntynyt 2000-luvun ajan, ja viime vuosina näiden hakijoiden osuus on ollut noin 30 prosenttia kaikista ammattikorkeakouluun hakeneista (Karvi 2016). Samainen 30 prosentin osuus oli mainittuna myös matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla esimerkkinä esitellyissä Opetushallituksen tietopalvelun kaavioissa.

3 AMMATILLINEN KASVU

Ammatillinen kasvu ja sen ulottuvuuksien hahmottaminen eri teorioiden avulla liittyy tiiviisti ammatilliseen asiantuntijuuteen sekä ammatillisen kasvun kuvaamiseen. Ammatillinen kasvu voidaan nähdä prosessina, joka voi kehittää osaamista aina asiantuntijuuteen saakka. Tässä luvussa käsitellään ammatillisen kasvun teorioita ja käsitteitä sekä tutkimuksen kannalta merkityksellisiä opintopolun ja opiskeluvalmiuksien käsitteitä. Aluksi perehdytään ammatilliseen kasvuun ja sen ulottuvuuksiin, tämän jälkeen siihen, mitä asiantuntijuudella tarkoitetaan ja lopuksi matkailualan kontekstista kompetenssien määrittelyyn. Luvun lopuksi käsitellään opintopolun ja opintopolusta saatujen opiskeluvalmiuksien käsitteitä ja merkityksiä ammattikorkeakouluopiskelijan näkökulmasta.

Oppiminen ja ammatillisen kasvun prosessi kohti asiantuntijuutta kestää koko opiskelu- ja työelämän. Perustaidot, kuten työelämävalmiudet, tähän prosessiin saadaan muun muassa opiskelujen kautta. Itse oman alan asiantuntijuus saavutetaan työelämässä saadun kokemuksen myötä vuorovaikutuksessa muiden alan ammattilaisten kanssa. Kokemuksen kautta erilaisten tietojen, taitojen ja kykyjen kehittyminen antaa valmiudet toimia työssä ammatin vaatimusten mukaan.

3.1 Ammatillisen kasvun ulottuvuudet ammattikorkeakouluopinnoissa

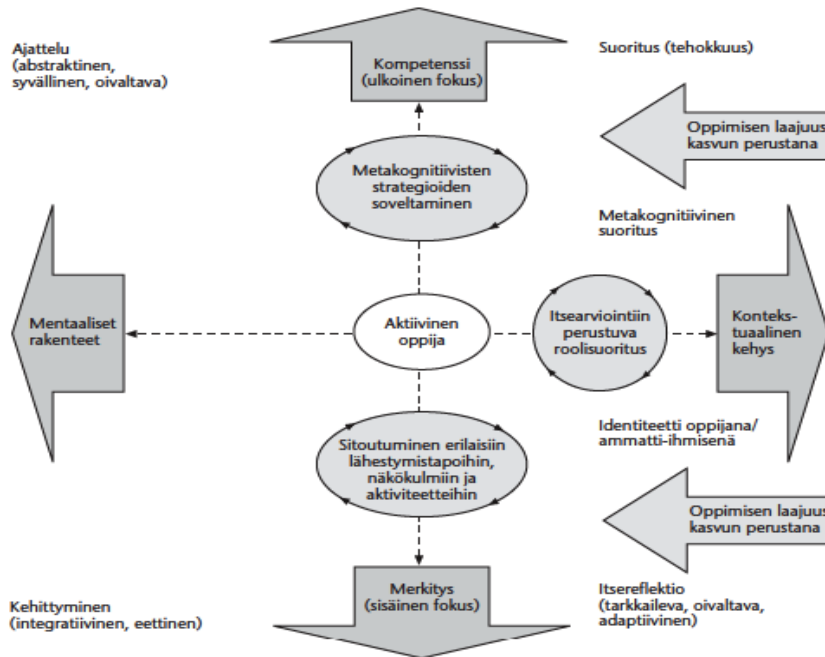
Ammatillista kasvua kuvataan jatkuvana oppimisprosessina, jonka kautta yksilö hankkii tietoja, taitoja ja kykyjä, joiden avulla hän puolestaan pystyy vastaamaan muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin (Ruohotie 2002, 9). Opiskelijan koko opintopolun, ja nykyajattelun mukaan koko eliniän, kestävä ammatillinen kasvu lisää opintovalmiuksia ja samalla kehittyneet opintovalmiudet antavat edellytyksiä ammatilliselle kasvulle.

Ammattikorkeakoulu vastaa osaltaan korkeakoulutasoisen opetuksen tuottamisesta, jonka tarkoituksena on vastata työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tukea opiskelijan ammatillista

kasvua ja edistää elinikäistä oppimista kehityksessä ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 4§.) Jo tämä ammattikorkeakoululaki tukee tutkimukseni käsitteistöä ja teoreettista viitekehystä, joka koostuu ammatillisesta kasvusta, pitäen sisällään asiantuntijuuden ja kompetenssin käsitteet, opintopolun ja opintovalmiuksien käsitteiden kanssa.

Ammatillinen kasvu ja ammattitaito ovat joutuneet uudelleen määrittelyn kohteeksi viime vuosien aikana. Viimeisten vuosien aikana tapahtuneet yhteiskunnalliset muutokset, kuten nopea kansainvälistyminen, ammatillisen elinkaaren lyheneminen ja elinkeinorakenteen muutos vaikuttavat osaltaan työelämän suunnalta ammatillisen kasvun ja ammattitaidon määrittelylle. (Eteläpelto 1993, 8.) Ammatillisen koulutuksen yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi katsotaan välineiden antaminen jatkuvaa ammatillista kasvuprosessia varten, taaten samalla ammatillisen kasvun mahdollisuuden myös työelämässä (Rauhala 1993, 23). Tästä johtuen ammatillisen kasvun nostaminen esille ammatillisen koulutuksen kontekstissa on opiskelijoiden tulevaisuudenkin kehittymisen kannalta olennaista. Ammatillinen kasvu ei näin rajoitu pelkästään opiskeluvaiheeseen, vaan vasta antaa lähtölaukauksen ja välineet kasvulle. Tähän ammatillisen kasvun alkuun, opiskeluaikaan, keskittyy myös tämä tutkimus, jossa tarkoituksena on selvittää ammattikorkeakouluopiskelijoiden omia käsityksiä ja ajatuksia omasta ammatillisesta kasvustaan.

Marcia Mentkowskin ja hänen tutkijaryhmänsä (2000) kehrittelemää integratiivisen kasvun mallia, jonka myös Ruohotie (2003) on esitellyt, voidaan käyttää kuvaamaan ammatillista kasvua myös korkeakoulumaailmassa. Olen päätenyt käyttämään tätä mallia ammatillisen kasvun yhtenä teoreettisena viitekehystenä tutkimuksessani, koska tässä mallissa integroituvat oppiminen, kehittyminen ja itse suoritus. Koen tämän mallin sopivan kuvaamaan hyvin myös ammatillisen koulutuksen kontekstissa olevia opiskelijoita ja heidän kehitystään. Keskeisiksi osa-alueiksi kasvun kannalta mallissa nostetaan transformatiiviset oppimissyklit, jotka auttavat oppijaa tulemaan tietoiseksi omasta oppimisesta sekä kehittymään kasvun eri osa-alueilla (Mentkowski ym. 2000, 190). Seuraavassa käydään läpi integratiivisen kasvun mallia, avaten ensin ammatillisen kasvun eri osa-alueet ja tämän jälkeen transformatiiviset oppimisyklit, sen mukaan miten niiden katsotaan edistävän yksilön kasvua ja kehitystä. Kun nämä yhdistetään, päästään itse ammatillista kasvua kuvaavaan integratiiviseen kasvun malliin (Kuvio 3).



KUVIO 2 Ammatillisen kasvun eri alueita integroivat transformatiiviset oppimissyklit (Mentkowski ym. 2000, 192; Ruohotie 2003, 70)

Ammatillista kasvua tarkasteltaessa mallissa on alkujaan neljä eri ulottuvuutta, joista mentaaliset, persoonalliset rakenteet ja kontekstuaalinen kehys sijoittuvat vastakkain. Mentaaliset rakenteet sisältävät oppijan henkiset ominaisuudet ja kapasiteetit, antaen mahdollisuuden jäsentää omaa ajattelua, tunteita ja valintoja. Kontekstuaalinen kehys antaa oppijan oppimiselle kehyksen missä oppiminen tapahtuu. Tässä tutkimuksessa kontekstuaalinen kehys pitää sisällään matkailualan, ammattikorkeakoulun sekä restonomien kontekstit. Tämä kehys vaikuttaa osaltaan itse suoritukseen sekä painottaa kykyä itsereflektioon. (Mentkowski ym. 2000, 181–183.)

Toinen keskeinen ulottuvuus ja vastapari muodostuvat kompetenssin ja merkityksen käsitteistä ja tuo esille yksilön orientaation oppimiseen. Ruohotie (2003, 64) mukaan kompetenssi on niitä yksilöllisiä ominaisuuksia, joiden avulla voidaan määritellä esimerkiksi osaamista ja onnistumista työtehtävissä. Kompetenssia voidaan kuvata myös ulkoisen fokuksen avulla, jolloin ymmärrämme sen keskittyvän nimenomaan oppijasta ulospäin, keskittyen esimerkiksi työelämän asettamiin ammatillisiin

vaatimukseen ja niihin omiin pyrkimyksiin, joita näiden vaatimusten saavuttaminen vaatii. Tämä parin toinen puoli, merkitykset, korostavat oppijan oman itsensä, persoonan kehittämistä ja keskittymistä kehittymiseen itsereflektion avulla. (Mentkowski ym. 2000, 181–183.) Kompetenssien osalta käsitettä ja sen merkitystä käsitellään tarkemmin kappaleessa 3.3, jossa keskitytään matkailualalla vaadittaviin kompetensseihin. Tässä tutkimuksessa kompetenssit ovat matkailualan kompetenssit sekä yleiset työelämävalmiudet.

Edellä mainittujen ulottuvuuksia voidaan painottaa eri tavoilla, ja painotuksista riippuen Mentkowski tutkimusryhmineen (2000, 182) erottavat neljä erilaista oppimisen ja kehittymisen osa-aluetta. Näitä osa-alueita ovat ajattelu, suoritus, itsereflektio ja kehittyminen.

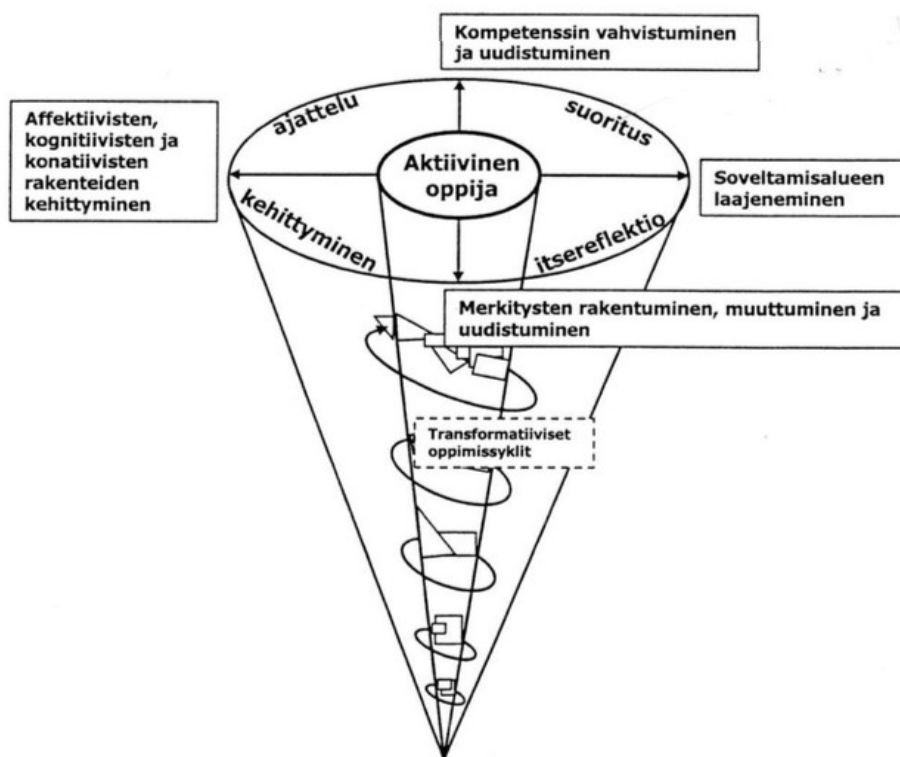
Ajattelua pyritään laajentamaan syvällisemmäksi ja oivaltavammaksi sekä kykyyn hahmottaa myös abstrakteja kokonaisuuksia (Mentkowski ym. 2000, 184; Ruohotie 2003, 71). Ajattelun kehittyessä päättely sekä kyky havaita tarkoituksenmukaisia toimintamalleja kasvaa ja lisäksi laajentaa ajattelua konkreettisista seikoista abstraktiin (Mentkowski ym. 2000, 184–185). Suorituksen merkittävänä kriteerinä pidetään tehokkuutta. Kuitenkin tehokkuuteen ja suorituksen merkittävyyteen vaikuttaa keskeisesti myös vuorovaikutustaidot. Oman suorituksen arviointi palautteen avulla edesauttaa osaltaan suorituksen alueen kehittymistä. (Mentkowski ym. 2000, 185.) Itsereflektio, joka on oman toiminnan arviointia ja tarkkailua, puolestaan avaa mahdollisuuden itsensä kehittämiseen myös muilta oppimalla. Kuten aiemmassa onkin jo mainittu, itsereflektio on tiiviisti yhteydessä merkityksen ulottuvuuteen. Viimeinen alue on kehittyminen, joka tarkoittaa tässä lähinnä syvää oman persoonan kehittymistä, sisältää muun muassa eettisen ymmärryksen ja vastuun kantamisen. Kehittymisen alueeseen voidaan liittää jopa filosofisia ajatuksia elämän peruskysymysten ymmärtämisestä ja elämän tarkoituksesta sekä siitä, miten yksilö itse näihin liittyy. Tärkeitä etappeja oppijalle kehittämisessä ovat itseohjautumisen kehittyminen ja kasvaminen itsenäiseksi yksilöksi. (Mentkowski ym. 2000, 186–187; Ruohotie 2003, 71.)

Toisena kokonaisuutena Mentkowskiin kasvun mallissa on transformatiiviset oppimissyklit, jotka itseasiassa mahdollistavat monipuolisen kehittymisen edellä esitellyissä kasvun osa-alueissa. Nämä oppimissyklit edistävät ja syventävät oppijan omaa yksilöllistä kasvua. Mentkowski tutkijaryhmineen (2000, 189–190) nostaa esiin kolme erilaista oppimissykliä; metakognitiivisten strategioiden soveltaminen, itsearviointiin perustuva roolisuoritus sekä sitoutuminen erilaisiin lähestymistapoihin, näkökulmiin ja aktiviteetteihin. Ensimmäinen alue keskittyy tiedon ymmärtämiseen, siihen mitä oppija itse osaa ja miten hän osaamistaan käyttää. Tässä syklissä painotetaan tiedon yhdistämistä, yksittäisen

tiedon opettelemisen sijasta, samalla kun yksilön metakognitiiviset taidot ja ajattelu kehittyvät. Tavoitteena on abstrakti ja kriittinen ajattelu sekä tiedon integrointi. (Mentkowski ym. 2000, 190–193.)

Toisessa osa-alueessa keskitytään itsearviointiin, reflektiiviseen oppimiseen, oman oppimisen hallitsemiseen ja ohjaamiseen. Tavoitteena on myös lisätä oppijan uskoa omiin kykyihin ja saada osaamista oman osaamisen kartoitukseen. Kolmantena on alue, joka pitää sisällään sitoutumisen erilaisiin lähestymistapoihin ja näkökulmiin liitettyä itsereflektioon ja kehittämishaluun. Oppija on tällä alueella valmis kokeilemaan erilaisia tapoja oppia ja samalla selvittää sitä, kuka hän pohjimmiltaan on ja millaiseksi hän haluaa tulla ja mitkä oppimisen keinot juuri hänelle sopivat ja edistävät oppimista. Nämä seikat edistävät oppijan kokonaisvaltaista kehittymistä niin itsenäisenä oppijana kuin ihmisenäkin. (Mentkowski ym. 2000, 193, 196–200.)

Mentkowskin tutkimusten mukaan integratiivinen kasvunmalli on kokonaisvaltainen kasvunmalli, joka parhaimmillaan ohjaa oppimishaluisia ihmisiä uudenlaiseen ajattelunmalliin ja maailmankuvaan. Mikään asia ei ole heille irrallinen, vaan liitettävissä toisiin kokonaisuuksiin. Tällainen oppimismalli avaa valtavasti mahdollisuuksia onnistuessaan, ei vain ammatillisten asioiden oppimisessa, vaan myös yleisesti ihmisenä kehittämisessä. Lisäksi tiedon janon sytyttäminen oppijassa viehättää itseäni tässä mallissa. Kaiken keskiössä tässä oppimisen mallissa on aktiivinen motivoitunut oppija.



KUVIO 3. Ammatillista kasvua kuvaava integratiivinen kasvumalli Mentkowskin tutkijaryhmän (2000, 209) ja Ruohotien mukaan (2003, 79)

Ammatillista kasvua voidaan kuvata myös esimerkiksi Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) tunnetuksi tekemällä viiden portaatan asiantuntijuuden kehittymisen mallilla, jossa asiantuntijuuden ja tietotaidon kehittämisessä on havaittavissa vähintään viisi eri prosessin osaa matkalla asiantuntijaksi. Edellä olevaa Mentkowskin ja hänen tutkijaryhmänsä (2000) kuvaamaa integratiivisen kasvun mallia voidaan käyttää saavuttamaan Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) mallissa esitetyt portaatat oppimisprosessissa aina asiantuntijuuteen saakka. Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) malli kuvaa osaltaan myös seuraavassa luvussa käsiteltävää asiantuntijuutta ja siinä kehittymistä. Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) tutkimuksessa tutkittiin muun muassa lentäjien, shakin pelaajien ja aikuisten uuden kielen opiskelijoita ja havaittiin, ettei suinkaan kaikki saavuta expertin eli asiantuntijan tasoa, mutta vastaavasti osassa ammattiryhmissä asiantuntijantason voi saavuttaa hyvinkin nopeasti, vaikka näissäkin ammattitaidon tasoissa oli eroja. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 19–21.) Seuraavassa esittelen Dreyfus ja Dreyfus (1986, 21–36) viisi portaisen

mallin kohti asiantuntijuutta. Mallia on osaltaan terveydenhuollon piirissä soveltanut Benner (1984, 20–34). Benner (1984, 13) nostaa mallista esille kolme eri muutosta ajatteluun ja päätöksentekoon; ensimmäisenä toiminnan kehittyminen turvallisesta ja säännönmukaisesta aiemman opitun käyttämiseen, abstraktin tiedon tuottamiseen sekä käsittämiseen. Toisena piirteenä on kokonaisuuksien ymmärtäminen ja oleellisen tiedon poimiminen saatavilla olevasta tiedosta. Viimeisenä piirteenä on siirtyminen toiminnan ja päätöksenteon ulkopuolelta toiminnan keskiöön osallistujaksi. (Benner 1984, 13.) Mallille tyypillisenä piirteenä on kognitiivisen näkökulman kautta asiantuntijuuden ja siihen johtavan prosessin ymmärtäminen sekä näkyville tuonti.

TAULUKKO 4 Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) asiantuntijuuden kehittymisen malli

1) Noviisi eli aloittelija(Novice)	<ul style="list-style-type: none"> - aloittelijat eivät osaa vielä tehdä ratkaisuja ilman sääntöjä ja toimintaohjeita ja nähdä ratkaisujen vaikutuksia ympäristöön tai tulevaan. Esimerkkinä apupyörät, jotka kuvaavat sääntöjä ja toimintaohjeita -> perustaidot saavutettua pyörät voidaan poistaa ja vaatimustasoa nostaa. - toiminta ja ongelmien ratkaisu tapahtuvat sääntöjen ja toimintaohjeiden varassa ja suhde toimintaympäristöön on irrallinen sekä toiminta ja päätöksenteko irrallaan kontekstista
2) Edistynyt aloittelija (Advanced beginner)	<ul style="list-style-type: none"> - pystyy ottamaan huomioon erilaisia tilannetekijöitä, mutta ei pysty tietoiseen tavoitteenasetteluun
3) Pätevä ongelmanratkaisija (Competent performer)	<ul style="list-style-type: none"> - tälle tasolle pääsevällä on jo mukana toiminnassa tietoinen tavoitteenasettelu <p style="text-align: right;">(jatkuu)</p>

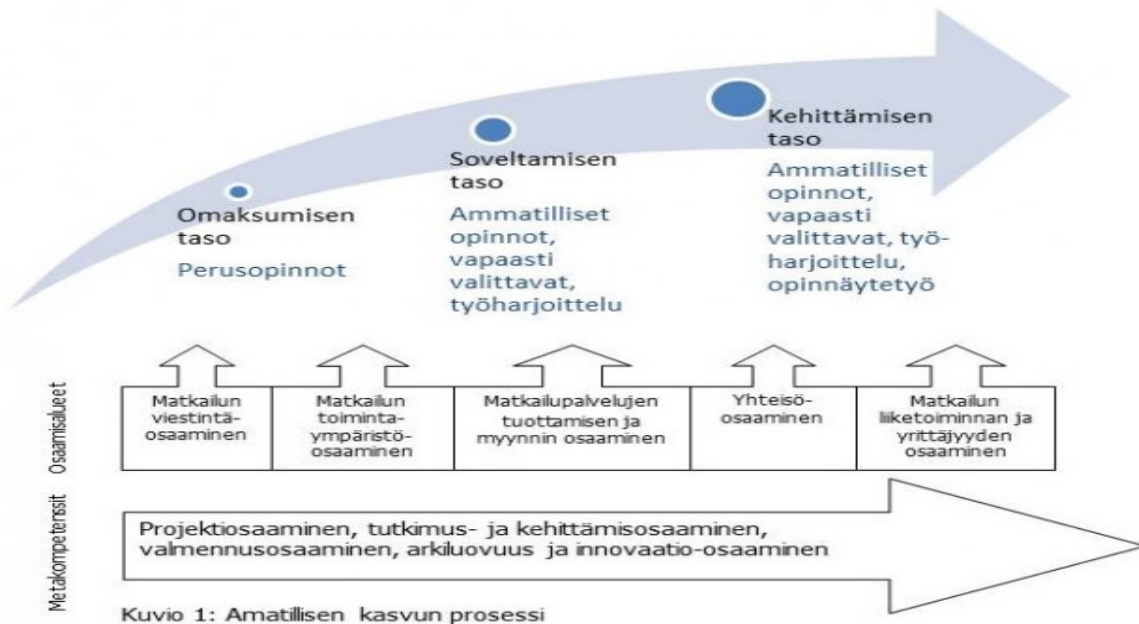
TAULUKKO 4 (jatkuu)	- tilannetekijöitä pystytään ottamaan huomioon valikoivasti ja toiminta on tuloskeskeistä
4) Taitava suorittaja (Proficient performer)	<ul style="list-style-type: none"> - reflektoi eri vaihtoehtoja ja niiden vaikutuksia päätöksiin sekä tavoitteisiin - mukana on ymmärrys toimintaympäristöstä ja sen vaikutuksista päätöksiin ja toimintaan - pyrkii ymmärtämään toimintaympäristöä - hahmottaa tilanteita kokonaisuuksina - luottaa saavutettuun kokemukseensa ja mallitapauksiin - > esimerkiksi sairaanhoitajilla, jotka ovat työskennelleet samankaltaisten potilaiden kanssa 3–5 vuotta on nähtävissä taitavan suorittajan piirteitä (Benner 1984, 31)
5) Ekspertti / Asiantuntija (Expert)	<ul style="list-style-type: none"> - toimii kokemuksen perusteella - intuitiivinen päätöksenteko - syvällinen sitoutuminen tehtävään - toiminta automaattista ja osittain tiedostamatonta <p>(Dreyfus & Dreyfus 1986, 21–36; Benner 1984, 20–34.)</p>

Opiskelijoiden voidaan katsoa sijoittuvan opiskelujen aikana tasoille yksi ja kaksi. Ammattikorkeakoulussa opiskelevat jo usean vuoden työkokemuksen omaavat opiskelijat voivat kuitenkin työkokemuksesta riippuen olla jo prosessin vaiheessa kolme. Työkokemuksen lisääntyessä siirrytään prosessissa eteenpäin aina viimeiseen asiantuntijan portaaseen saakka.

Ammatillinen kasvu on yksi merkittävä osa-alue, johon ammattikorkeakouluissakin kiinnitetään huomiota. Ammattikorkeakoululaki on asettanut korkeakouluille yhdeksi tavoitteeksi tukea opiskelijan

ammattillista kasvua. Opetussuunnitelma, ja opetussuunnitelmatyö tuovat näkyville ammatillisen kasvun ja auttavat sen osa-alueiden tunnistamisessa. Ammattikorkeakouluissa on käytössä kansalliset suositukset sekä koulutusohjelmakohtaisista että ammattikorkeakouluille yhteisistä, yleisistä kompetensseista, joilla tarkoitetaan tavoiteltavaa osaamista. Opetussuunnitelmatyössä on suunniteltava muun muassa se, miten ammatillinen kasvu ja sen vaiheet sijoittuvat koulutukseen sekä miten käytännön tuki ja ohjaus toteutetaan tavoitteiden saavuttamiseksi. (Mäntylä 2007, 92.)

Kuviossa 4 on esitelty esimerkkinä, miten ammatillinen kasvu huomioidaan oppimisprosessissa Haaga-Helian matkailun restonomien opinnoissa. Tämä prosessin näkyville tuonti osaltaan edesauttaa kasvuun vaadittavien kompetenssien ja opintovalmiuksien saavuttamista. Opiskelijan tulisi kehittää ammatillista osaamistaan ja työelämässä tarvittavia yleisiä metakompetensseja opiskelujensa aikana kaaviossa esitettyjen kolmen tason mukaan. Nämä tasot ovat tiedon omaksuminen, soveltaminen ja kehittäminen. Tiedon omaksumisen avulla saadaan perustaitoja, joiden päälle muu oppiminen ja ajattelun kehitys voidaan rakentaa. Myös Mentkowski tutkimusryhmineen (2000) on kiinnittänyt integratiivisessa kasvun mallissa huomiota oppimisessa tarvittavan ajattelun kehittämiseen. Ajattelua pyritään laajentamaan syvällisemmäksi ja oivaltavammaksi sekä kykyyn hahmottaa myös abstrakteja kokonaisuuksia, kuten Haaga-Helian kasvun prosessissakin on huomioitu. Kuviossa 4 selvennetään myös sitä vaatimustason kasvua, joka kasvaa opintojen edetessä perusopinnoista opintojen loppuvaiheen ammatillisten opintojen, työharjoittelujen ja vapaasti valittavien opintojen kautta aina opinnäytetyön tekoon. Seuraavassa luvussa avaan lähemmin asiantuntijuuden käsitettä ja sekä asiantuntijuuden vaatimuksia.



KUVIO 4 Ammatillisen kasvun prosessi matkailun restonomi opinnoissa (Haaga-Helia 2017b).

3.2 Ammatillinen asiantuntijuus

Ammattikorkeakoulusta valmistuvat tulevat sijoittumaan opintojensa jälkeen asiantuntijatehtäviin, joten asiantuntijuuden vaatimukset ja niiden tunnistaminen ovat ammatillisen kehittymisen kannalta merkityksellistä. Kuitenkin, kuten edellä esitetystä Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) mallista ilmenee, asiantuntijuuden voi lopullisesti saavuttaa vain työtä ja kokemusta keräämällä.

Asiantuntijuuden ajatellaan yhä yleisemmin rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ammatillisessa koulutuksessa yhteydet työelämään erilaisten projektien ja työssäoppimisen kautta antavat opiskelijalle mahdollisuuden oppia oman alansa ammatillisten taitojen lisäksi myös yhteistyötä, työelämän pelisääntöjä, ammattialan kulttuuria sekä identiteettiä. (Majuri 2009, 93.) Lehtisen ja Palosen (2011, 23) artikkelissa asiantuntijuudesta todetaan, että se on nimenomaan jatkuvaa oppimista ja oman osaamisen kehittämistä. Tätä samaa määritelmää voidaan käyttää myös ammatillisesta kasvusta. Määritelmä sijoittuu vahvasti elinikäisen oppimisen kenttään ja sopii hienosti myös tämän tutkimuksen matkailualanopiskelijoiden valitsemaan opintopolkuun, joka vie korkeakouluun ammatillisen

koulutuksen kautta. Asiantuntijuutta voidaan tarkastella myös laajemmassa kontekstissa. Launis ja Engeström (2009, 64–65) määrittelevät asiantuntijuuden enemmänkin verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi vastata uusiin ja muuttuviin tilanteisiin ja ongelmiin, kuin henkilökohtaisena yksilön ammatillisena kehittymisenä ja ammattitaitona.

Asiantuntijuutta käsitteleviä tutkimuksia sekä näkökulmia ja määritelmiä on useita. Tässä tutkimuksessa keskitytään edellä esiteltyjen Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) asiantuntijuuden kehittymisen mallin lisäksi Päivi Tynjälän (2010) integratiivisen pedagogiikan malliin. Lisäksi Ruohotien (2003, 64) mukaan ammattialojen asiantuntijuuteen paneudutaan kompetenssimääritelmän kautta. Kompetenssit olivat myös yksi merkittävä ammatillisen kasvun alue transformatiivisissa oppimissykleissä (Mentkowski ym. 2000, 192). Kompetensseihin matkailualan kontekstissa paneudutaan tarkemmin luvussa 3.3. Ammattialan asiantuntijuuteen Ruohotie (2003) katsoo kuuluvan ammattispesifisen tiedon ja ekspertiisin lisäksi metakognitiiviset taidot sekä kyvyn soveltaa tietotaitoa käytäntöön.

Työelämän asiantuntijuutta on tarkasteltu myös analysoimalla esimerkiksi yksilön taitoja ja tietoja. Erityisesti näkökulma, jossa tarkastellaan aloittelijoiden ammatillisen polun kautta asiantuntijuutta ja osaamista on yhteyksissä tähän tutkimukseen. Asiantuntijuutta määriteltäessä on hyvä huomata, että asiantuntijoista puhuttaessa he eivät pelkästään tiedä tai osaa muita enemmän, vaan heillä on myös taito käyttää osaamistaan omassa ja vieraissa työskentely-ympäristöissä. (Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 287, 291.) Tiedon soveltaminen erilaisiin muuttuviin konteksteihin luetaan yhdeksi asiantuntijuuden piirteeksi. On kuitenkin selvää, että puhuttaessa asiantuntijuudesta, kyseessä on pitkäkestoinen kehitysprosessi, joka vaatii osaltaan tiiviin harjoittelun lisäksi myös kokemusta (Feltovich, Prietula & Ericsson 2006, 5).

Asiantuntijuus voidaan jaotella myös erilaisten elementtien mukaan. Päivi Tynjälän (2010, 83) mukaan neljä pääelementtiä integratiivisen pedagogiikan mallissa, joita asiantuntijuuteen tarvitaan ovat teoreettinen ja käsitteellinen tieto (theoretical or conceptual knowledge), käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto (practical or experiential knowledge), itsesäätelytaidot tai toiminnan säätelyä koskeva tieto (self-regulative or regulative knowledge) sekä sosiokulttuurinen tieto (sociocultural knowledge). Teoreettinen tieto on yleispätevää tietoa, jota voimme lukea esimerkiksi kirjoista tai kuulla luennoilla, kun taas käytännöllistä tietoa ei voi oppia lukemalla, vaan se on koettava ja opittava tekemällä ja kokemalla (Tynjälä 2010, 83–84). Ammattikorkeakoulu pystyy tarjoamaan tuleville asiantuntijoille näistä sekä teoreettista ja käsitteellistä tietoa että käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa koulutuksen

aikana, ja näin rakentaa pohjaa näiden asiantuntijuuden alojen kehitykselle. Käytännön tieto voi usein olla kuitenkin niin sanottua hiljaista tietoa, proseduaalista tietoa, eli tietoa siitä, miten jokin toiminto tehdään tietyssä organisaatiossa. Hiljaista tietoa voidaan tehdä tarvittaessa myös eksplisiittiseksi, näkyväksi. Tämä vaatii kuitenkin kriittistä reflektiota omaa toimintaa kohtaan. Reflektion myötä syntyy samalla itsesääätelytietoa eli metakognista ja reflektiivistä tietoa omasta ajattelusta, toiminnasta sekä oppimisesta. (Tynjälä 2010, 83–84.) Ruohotie (2003, 67) on kuvannut metakognitiota oman ajattelun ymmärtämisenä, kykynä tarkkailla ja säädellä oma kognitiivisia prosesseja sekä erilaisten opittujen strategioiden soveltamista ongelmanratkaisuisissa. Tynjälän (2010, 83–84) esittelemät kolme asiantuntijatiedon elementtiä; teoreettinen, käytännöllinen ja itsesääätelytieto, ovat persoonallisen tiedon muotoja. Neljäs, sosiokulttuurinen tieto, kattaa laajemman tiedon jossakin yhteisössä. Esimerkiksi sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin tai työvälineisiin kohdistuva tieto, jota ei voi omaksua ilman, että on osallisena kyseisessä yhteisössä, on sosiokulttuurista tietoa. Asiantuntijalla edellä esiteltyt asiantuntijatiedon eri elementit eivät ole irrallisia, ja tiedostettuja, vaan asiantuntijan toiminta käytännössä tapahtuu joustavasti kokemuksen tuoman intuition kaltaisen tietämyksen pohjalta. Tällaisessa toimintatavassa asiantuntijalla ovat vahvasti toiminnassa läsnä kaikki kolme elementtiä; teoria, kokemuksellinen tieto sekä itsesääätelytieto eli oman toiminnan ohjaaminen. (Tynjälä 2010, 83–84.)

Asiantuntijuudesta voidaan nostaa esiin neljä keskeistä piirrettä, joista ensimmäinen on edellä esiteltyt asiantuntijuuden elementit, jotka muodostavat integroituneen kokonaisuuden, pitäen sisällään teoreettisen ja käytännöllisen tiedon, itsesääätelytiedon sekä sosiokulttuurisen tiedon. Toisena voidaan nähdä asteittain etenevä ongelmanratkaisukyky. Asiantuntijatyön nähdään tänä päivänä olevan myös uutta luovaa ja kollektiivista sekä se pitää sisällään myös sosiaalisen puolen. (Tynjälä 2010, 84–85.) Neljäntenä edellytyksenä asiantuntijana kehittymiselle Tynjälä (2010, 85) näkee osallistuminen asiantuntijatyön sosiaalisiin käytäntöihin. Tynjälän mukaan (2009, 160–161) asiantuntijan erottaa kokeneista työntekijöistä, jotka eivät työkokemuksestaan huolimatta yllä asiantuntijuuden tasolle, siitä, että heidän työskentelynsä kehittyy koko ajan kohti vaativimpia tapoja ja tehtäviä. Asiantuntija työskentelee oman kompetenssialueensa ylärajoilla haastaen itseään kehittymään ja ylittämään omia kykyjään ja rajojaan. Kehitysprosessissa asiantuntijan osaaminen ja ammattitaito kasvavat. Aktiivisen kehitysprosessin myötä asiantuntijuus voidaankin katsoa olevan jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista, ei pysähtynyt tila, joka on saavutettu korkeakoulutuksella ja työkokemuksella. (Tynjälä 2009, 160–161.) Myös Hakkarainen ja Järvelä (2009, 245–246) ovat samoilla linjoilla muun muassa Tynjälän kanssa siitä,

että asiantuntijuuteen vaikuttavat kognitiiviset kyvyt ja erilaiset motivaatiotekijät, joita voivat olla muun muassa voimakas sitoutuminen, jatkuva haasteellisten ongelmien asettaminen sekä halu ja pyrkimys omien rajojen ylittämiseen. Matkailun tuleville ammattilaisille tämä määritelmä tarkoittaa sitä, että ollessaan ammattikorkeakouluopiskelijoina he luovat itselleen tiedollisen pohjan asiantuntijuuteen samalla opetellen omien taitojen arviointia, itsereflektiota, joka kehittyy työkokemuksen myötä, saavuttaen mahdollisesti myöhemmin asiantuntijuuden tason. Yksilön on oltava halukas haastamaan osaamisensa myös myöhemmin saavutettavan työkokemuksen myötä.

Ammattikorkeakoulussa matkailun restonomit keräävät käytännöllisen tiedon, jota saadaan erilaisista projekteista ja työssäoppimisjaksoista, lisäksi nimenomaan teoreettista tietoa, jonka soveltamista käytännön toimintaan asiantuntijuus on. Omien itsesäätelytaitojen kehittäminen ja oman kehityksen vaiheiden tunnistaminen edesauttavat osaltaan asiantuntijaksi kehittymistä. Tynjälän (2010) esille nostama asiantuntijuuden sosiaalinen osa-alue ongelmanratkaisutaitoineen on hyvin lähellä nopeasti muuttuvaa matkailualaa, jossa vuorovaikutustaitojen tarpeellisuus korostuu. Myös Dreyfus ja Dreyfus (1986) painottavat asiantuntijuuden neljännellä ja viidellä portaalla kokemuksesta saatua tietotaitoa, itsereflektiota sekä kokemuksen myötä saavutettua tiedostamatonta päätöksentekotaitoa. Seuraavassa kappaleessa paneudun matkailualan kompetensseihin, joiden kautta pyrin löytämään myös niitä asiantuntijuuden osa-alueita, joihin matkailualan opiskelijoidenkin tulisi omassa ammatillisessa kehittämisessään kiinnittää huomiota.

3.3 Ammatillinen kompetenssi matkailualalla

Ruhotien (2003, 64) mukaan kompetenssit ovat sellaisia yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka kuvaavat tehokkuutta tai onnistumista erilaisissa työtehtävissä tai –tilanteissa. Kompetenssista puhuttaessa ei yleensä tarkoiteta yksittäistä työsuoritusta, vaan niitä taitoja ja kykyjä, joita työntekijällä todellisuudessa on.

Kompetenssit voidaan jakaa yleisiin eli volitionaalisiin tai spesifisiin kompetensseihin. Volitionaaliset valmiudet eli yleiset kompetenssit, ovat tahtoon sidoksissa olevia, ja toimivat osaltaan oppimisen mahdollistajina ennakoimattomissa tilanteissa. Ruhotie (2003, 64) jakaa yleiset kompetenssit kolmeen alaryhmään: proseduraalisiin, motivationaalisiin sekä toimintakompetensseihin.

Proseduaaliset kompetenssit näyttäytyvät toimintatavoissa ja taidoissa, joissa käsitteellistä kompetenssia hyödynnetään konkreettisissa tilanteissa. Motivationaaliset kompetenssit liittyvät kykyyn toimia tehokkaassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa sekä asenteisiin, minäarvostukseen ja itseluottamukseen. Toimintakompetenssit liittyvät puolestaan psykologisiin valmiuksiin, menestykselliseen suoritukseen, kuten ongelmanratkaisukykyyn, kriittisen ajatteluun ja toimintastrategiaan. (Ruohotie 2003, 64.) Nämä yleiset kompetenssit vaikuttavat osaltaan opiskelijavalmiuksiin sekä menestymiseen niin opinnoissa kuin työelämässäkin.

Jotta osaaja voisi siirtyä asiantuntijuuden puolelle, tarvitaan yleisten kompetenssien lisäksi myös spesifisiä kompetensseja. Ruohotien (2003, 64) mukaan nämä spesifiset kognitiiviset kompetenssit luovat pohjan asiantuntijan vahvalle ammatilliselle osaamiselle, ekspertiisille. Spesifit kompetenssit, jotka voivat olla joko erittäin kapea-alaisia tai hyvinkin laajoja ja avoimia, edellyttävät pitkäjänteistä oppimista sekä laajaa kokemusta (Ruohotie 2003, 64). Tällainen edellä kuvattu spesifi kompetenssi on tähän tutkimukseen osallistujilla saavutettavissa valmistumisen jälkeen työelämästä saadun kokemuksen myötä.

Asiantuntijuuden kontekstissa ammatillinen osaaminen on sidoksissa kykyyn jäsentää nimenomaan ammattispesifiä tietoa ja ymmärtää annettujen tehtävien perusteet sekä merkitykset, jotka osaltaan vaikuttavat työtehtävien syvään ymmärrykseen. Ajattelun taito on yksi työelämässä vaadituista taidoista. Asiantuntijalla tämä taito tulisi olla kehittynyt jo siten, että aloitteellinen toiminta lähtee toimijasta itsestään, hän kykenee ennakoimaan alansa tulevia muutoksia ja kehitystä sekä pystyy myös analysoimaan mahdollisia ongelmia. (Ruohotie 2003, 64–65.) Ajattelu taitoon ja sen kehittymiseen oli kiinnitetty huomiota myös transformatiivisessa oppimissyklissä.

Kompetensseihin kuuluvat osaltaan myös työelämävalmiudet, joista yleiset työelämävalmiudet voidaan jakaa neljään eri ryhmään; elämänhallinnan ja kommunikoinnin taitoihin, ihmisten ja tehtävien johtamiseen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittamiseen. Näitä työelämävalmiuksia, jotka ovat osa elinikäistä oppimista sekä edistävät osaltaan työllistymistä, voidaan vielä jakaa erillisiksi taidoiksi siten, että esimerkiksi elämänhallinnantaitoja ovat oppiminen, henkilökohtaiset vahvuudet, kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä sekä ongelmanratkaisutaidot. Kommunikointitaitoihin, joita myös matkailualan työntekijät asiakaspalvelussaan ja tiimityöskentelyssään tarvitsevat, ovat vuorovaikutustaidot, kuuntelutaito sekä kirjallinen ja suullinen viestintä. (Ruohotie 2002, 40.) Ihmisten ja tehtävien johtaminen on merkityksellinen osa-alue myös ammattikorkeakouluopiskelijoille, ammattikorkeakoulujen tavoitteena kun on tuottaa työelämän käyttöön asiantuntijoita, kehittäjiä ja

esimiestehtävissä toimivia asiantuntijoita (Mäntylä 2007, 93). Näitä esimies ja johtamistaitoja ovat kyky koordinoida, suunnitella, organisoida ja tehdä päätöksiä sekä taito johtaa ja hallita konflikteja. Alati muuttuvalle matkailualalle tarvitaan myös innovatiivisia henkilöitä, joilla on uskallusta tehdä epätyypillisiäkin ratkaisuja. Yleisten työelämävalmiuksien kohdalla näihin viitataan taidolla innovatiivisten ratkaisujen tekemiseen ja muutosten vauhdittamiseen. Tarkemmin tätä kategoriaa tarkastellessa voidaan mainita muun muassa taidot, kuten hahmottamiskyky, luovuus, riskinottokyky sekä kyky visioda. (Ruohotie 2002, 38–40.) Näihin taitoihin myös ammattikorkeakouluissa kiinnitetään huomiota opetussuunnitelmia suunnitellessa ja toteuttaessa.

Jos tarkastellaan kompetenssin määritelmää ammattikorkeakoulun kontekstissa ja tässä tutkimuksessa, ammatilliseen kompetenssiin sisältyy ammattikorkeakouluopiskelijoiden merkittäviä osaamisalueita, jotka on tehty näkyviksi oppilaitosten opetussuunnitelmissa ja joihin haastatteluissa paneuduttiin. Ammattikorkeakoulut ovat olleet mukana eurooppalaisessa korkeakoulutusalueenprojektissa (Bolognan prosessi 2004–2006), jossa tuotettiin muun muassa kaikille ammattikorkeakouluille yhteiset yleiset osaamiskokonaisuudet, kompetenssit. Suomessa käytetään jakoa koulutusohjelmakohtaisiin ja yleisiin kompetensseihin. Kompetenssit tulee ammattikorkeakoulumaailmassa pystyä arvioimaan sekä erottamaan toisistaan. Yleisiä kompetensseja ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyystaidot. Näihin kompetensseihin voidaan vaikuttaa ammattikorkeakouluissa muun muassa pedagogisten ratkaisujen avulla ja kiinnittämällä huomiota oppimis- ja toimintaympäristöön. Ammatillisen kasvun kannalta näistä yleisistä kompetensseista voidaan nostaa esille erityisesti itsensä kehittäminen. (Mäntylä 2007, 95–96.) Itsensä kehittämiseen kuuluu olennaisesti itsereflektion taito, jonka avulla opiskelija ja tuleva asiantuntija pystyy arvioimaan omaa osaamistaan ja huomioimaan kehitystarpeensa ja -alueensa. Suorituksen ja itsereflektion yhdistämisellä saavutetaan mahdollisuus oman oppimisen arviointiin erilaisissa toimintaympäristöissä ja parannetaan opiskelijan kykyä oman oppimisen hallitsemisesta (Ruohotie 2010, 118). Tämä on huomioitu myös transformatiivisessa oppimissyklissä ja integratiivisessa kasvun mallissa, jossa itsereflektio ja suoritus, jossa vaikuttavat yksilön ja ympäristön lisäksi vuorovaikutus, ovat yhteydessä kontekstuaaliseen kehykseen, joka puolestaan kehystää kasvuprosessia (Mentkowski ym. 2000, 192).

Jotta matkailualan vaatimukseen voidaan vastata, on opiskelijan ja tulevan ammattilaisen oltava tietoinen alalla tarvittavista henkilökohtaisista ja ammatillisista kompetensseista, jotka alalle tyypillisesti eivät ole pysyviä vaan muuttuvia (Zehrer & Mössenlechner 2009, 267). Matkailualan kompetensseja

ovat tutkineet muun muassa Zehrer ja Mössenlechner (2009, 272), jotka ovat jaotelleet kompetenssit kolmeen eri kategoriaan. Nämä kompetenssien kategoriat voidaan jakaa ammatillisiin- ja metodologisiin kompetensseihin, sosiaalisiin kompetensseihin ja henkilökohtaisiin kompetensseihin. Ammatilliset kompetenssit ovat niitä taitoja ja tietoja, joita tarvitaan tietyn ammatin harjoittamisessa. Metodologiset kompetenssit ovat puolestaan yleisempiä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja, jotka vaikuttavat työskentelyyn, mutta myös henkilön muuhun toimintaan. Sosiaaliset kompetenssit puolestaan kattavat ne kyvyt, joilla toimitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä viimeisenä esimiestaitojen kompetenssit, joiden avulla päästään yhteiseen päämäärään ja pystytään vahvistamaan ja tukemaan myös muita. Tämän jaottelun pohjalta Zehrer ja Mössenlechner (2009, 272) ovat esitelleet matkailualalla tarvittavia kompetensseja heidän matkailualan toimijoille tekemän tutkimuksen mukaan.

Yhtenä tärkeimpänä kompetenssina matkailualalla Zehrer ja Mössenlechner (2009, 278–279) pitävät henkilökohtaisia kompetensseja (Personal competencies), joilla he tarkoittavat henkilön kykyä suhtautua kriittisesti omiin ja muiden arvoihin ja asenteisiin. Matkailuala on heidän mukaan erittäin asiakkuuslähtöinen ala, johon erityisesti vaikuttavat sellaiset piirteet kuten ystävällisyys, vieraanvaraisuus ja empaattisuus muita kohtaan (Zehrer & Mössenlechner 2009, 278–279).

TAULUKKO 5. Avainkompetenssit matkailualalla Zehrerin ja Mössenlechnerin mukaan (2009, 272–275)

Ammatilliset ja metodologiset kompetenssit (Professional and methodological competencies)	Sosiaaliset kompetenssit (Social competencies)	Henkilökohtaiset kompetenssit (Personal competencies)
Kielelliset taidot	Verkostoituminen	Kyky työskennellä paineen alla
Perustaidot johtamisesta	Sosiaaliset ja tiimityöskentelytaidot	Tunneälykkyys
Talous- ja matkailulait	Kyky ja halu muuttua/muutokseen	Empatia
Kirjallinen viestintä	Kommunikointitaidot	Halu oppia (jatkuu)

TAULUKKO 5 (jatkuu)		
Ongelmanratkaisukyky	Kuuntelutaidot	Oman toiminnan arviointi
Perustaidot informaatio- ja kommunikaatioteknologiasta	Neuvottelutaidot	Henkilökohtainen sitoutuminen ammattiin ja kehittymiseen
Kyky hahmottaa kokonaisuuksia ja ajatella luovasti (conceptual skills)		Itsensä johtaminen

Tärkeimmiksi ammatillisiksi ja metodologisiksi kompetensseiksi, joilla tarkoitetaan kykyä vastata ammatillisiin haasteisiin ja metodologista tietotaitoa, nostettiin tutkimustuloksessa kielitaito, ongelmanratkaisukyky sekä kyky hahmottaa kokonaisuuksia ja ajatella luovasti. Tärkeimpiä sosiaalisia kompetensseja, eli kykyä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, olivat puolestaan yleiset kommunikointitaidot, kyky kuunnella sekä sosiaaliset ja tiimityöskentelytaidot.

Henkilökohtaisista kompetensseista merkittävimiksi Zehrerin ja Mössenlechnerin (2009, 278–279) tutkimukseen osallistuneet nostivat kyvyn motivoida itseään ja halun oppia. Näiden lisäksi sitoutuminen työhön ja ammattiin sekä kyky työskennellä paineen alla nähtiin merkittäviksi kompetensseiksi matkailualalla (Zehrer & Mössenlechner 2009, 278–279).

Restonomin osaaminen muodostuu kompetensseista. Kompetenssit kuvaavat yksilön pätevyyttä ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Restonomikoulutuksen tavoitteena on opintosuunnitelmien mukaan kehittää sekä yleisiä ammattikorkeakoulututkintoon, tässä tutkimuksessa yleiset työelämä- ja opintovalmiudet, liittyviä että erityisesti restonomilta vaadittavia työelämävalmiuksia. Yleiset kompetenssit luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle, kun taas ammatilliset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden perustan. (Savonia 2017.)

Ammattikorkeakoulujen restonomiopiskelijoiden kompetensseja on kerätty tähän tutkimukseen eri oppilaitosten koulutusaloilta opetussuunnitelmista, joista voidaan nostaa esiin myös Zehrerin ja Mössenlechnerin (2009) tutkimuksessa esitettyjä matkailualan kompetensseja, kuten henkilökohtaisissa kompetensseissa mainittu itsensä johtaminen, jolla tarkoitetaan kykyä tunnistaa henkilökohtaiset ja

ammattilliset vahvuutensa sekä ymmärtää itsetuntemuksen, itseluottamuksen ja minäpystyvyyden merkitys. Lisäksi opetussuunnitelmista voidaan nostaa esille yhtenä matkailualan restonomin kompetenssina kyky omaksua ja ymmärtää tietoa ja halu oppia ja arvioida myös omaa oppimistaan. Ammatillisen ja metodologisen kompetenssin puolelta mainittakoon viestinnän kehittäminen, mukaan lukien kielet ja kirjallinen viestintä sekä luovuus ja innovatiivisuus. Osaltaan tähän kategorian kuuluvat myös liiketoimintaosaaminen ja taloudenhallinta. Sosiaalisista kompetensseista puolestaan voidaan nostaa esille esiintymistaito, vuorovaikutteinen palveluviestintä, ennakointikyky ja muutosvalmius. Verkostotoiminnan kehittäminen yhtenä laajana kokonaisuutena kuuluu myös restonomien opintoihin. (Haaga-Helia 2015; Haaga-Helia 2017a; Savonia 2017; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2017.)

3.4 Opintopolku, opintovalmiudet ja jatko-opintovalmiudet

Opintopolku käsitteen rinnalla käytetään kirjallisuudessa ja tutkimuksissa usein myös käsitteitä opintoura, koulutusura, opintoväylä tai koulutusväylä. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä opintopolku kuvaamaan siirtymistä koulutusasteelta toiselle. Opintopolun käsite pitää sisällään siirtymisen eri kouluasteilta toiselle eli lähinnä formaalisen oppimisen väylät ja koulutukset. Opintopolku on määritelty myös suunnitelluksi, toteutuneeksi ja koetuksi opintojen etenemisen ja oppimiskokemusten prosessiksi (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 30–32). Se pitää sisällään siirtymisen koulu- ja luokka-asteelta toiselle omien henkilökohtaisten valintojen myötä. Nykyään ymmärretään, että opintopolku voi edetä hyvinkin moninaisia polkuja ja eteneminen lineaarisesti peruskoulutuksesta toiselle asteelle lukioon, ja sitä kautta korkeakoulutukseen, ei ole enää standardi (Stenström, Virolainen, Vuorinen-Lampila & Valkonen 2012, 16). Tämä on ollut todettavissa myös tässä tutkimuksessa, jossa haastateltavat ovat siirtyneet ammatillisesta toisen asteen koulutuksesta ammattikorkeakouluun, osa työelämässä vietetyn ajan jälkeenkin. Siirtymistä puhutaan yleisesti silloin, kun opiskelija siirtyy koulutusasteelta toiselle, tässä tutkimuksessa ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun. Siirtymiä voi olla myös koulutuksen sisällä ammattikorkeakoulussa esimerkiksi avoimesta ammattikorkeakoulusta tutkinto-opiskelijaksi tai alalta toiselle. Lisäksi kirjallisuudessa tavataan opintopolkuun liittyen nivelvaihe käsitettä, joka kuvastaa opintopolun eri siirtymiä ammatilliselta toiselta asteelta korkeakouluun ja korkeakoulusta työelämään. (Harjunpää, Ågren & Laiho 2017, 6.) Opintopolun

muotoutumiseen voi osaltaan vaikuttaa opiskelijan opintovalmiudet ja menestyminen aiemmissa opinnoissa peruskoulussa ja toisella asteella. Tutkimusten mukaan peruskoulun opintomenestyksen ja jatkokoulutukseen osallistumisen välillä on löydetty yhteys, siten, että ammattikorkeakouluun ja yliopistoon lähtivät opiskelemaan peruskoulussa ja toisella asteella hyvin menestyneet opiskelijat (Lappalainen & Hotulainen 2007, 250). Seuraavassa käydään läpi opintopolun valintaan ja opiskeluun vaikuttavia opinto- ja jatko-opintovalmiuksia.

Puhuttaessa ammatillisesta opintopolusta, voidaan tämän tutkimuksen viitekehyksessä tarkastella myös ammattiopistolaisten jatko-opintovalmiuksia korkeakouluissa. Opintovalmiudet ja aikaisemmista opinnoista kerrytetty osaaminen ja sekä työkokemus vaikuttavat jatko-opinnoissa menestymiseen erityisesti niissä tapauksissa, joissa toisen asteen opintojen opintoala vastaa ammattikorkeakoulun opintoalaa (Karvi 2016, 66). Opintovalmiudet ovat niitä opiskelijan taitoja, joiden avulla opiskelu seuraavalla koulutustasolla onnistuu ja jollaisia taitoa opiskelussa tarvitaan. Ammattikorkeakoulun opettajilta ja opinto-ohjaajilta kysyttäessä tärkeimmiksi jatko-opintovalmiuksiksi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa oleville nähdään ATTO eli ammatitaitoa täydentävien tutkinnon osien hallinta. Näistä korostui erityisesti äidinkielen ja viestinnän taidot sekä ammatillisen englannin ja ruotsin kielen suullinen ja kirjallinen taito. Matemaattisten taitojen kohdalla huoli on opiskelijoista, joista osa ei pysty tulkitsemaan esimerkiksi tilastoja ja graafisia esityksiä. Ammatillisen koulutuksen äidinkielen opinnot eivät myöskään välttämättä riitä takaamaan tarvittavia taitoja ymmärtää ja tuottaa tekstiä korkeakoulukontekstissa. (Kokkonen, Saarimaa & Vallisaari 2010, 13–19.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2016, 68) selvityksen mukaan ammattikorkeakoulujen huoli keskittyy lähinnä ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden matemaattisten taitojen ja kielten kehittämiseen. Lisäksi akateemisten taitojen, teoreettisten valmiuksien sekä tiedonhankinta- ja soveltamistaitojen koetaan olevan riittämättömällä tasolla ammattikorkeakouluopiskeluun nähden. Ammatillisen oppilaitoksien opetuksen keskittyessä käytännön osaamiseen erityisesti kriittinen, laaja-alainen ajattelu, tietolähteiden arviointi, ongelmanratkaisu sekä laajojen tekstien luetun ymmärtäminen mainitaan puutteellisina. Yhtenä kehittämisen kohteena ammatillisen toisen asteen koulutuksen suorittaneille opiskelijoille ammattikorkeakoulussa nähdään myös opiskelutekniikka, itseohjautuvuus ja omatoiminen työskentely (Karvi 2016, 68). Tutkimukseni kohderyhmälle matkailualan opiskelijoille varsinkin kielten osuus ja viestinnän hallinta matkalla matkailun asiantuntijaksi ja ammattilaiseksi on merkittävä osaamisalue.

Laajemmin käsitteeseen opintovalmiudet voidaan paneutua soveltaen esimerkiksi Mentkowskin tutkijaryhmän (2000) esittelemää integratiivisen kasvun mallia ja transformatiivisia oppimissyklejä

avaamaan asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun kehitystä. Opintovalmiuksien ja ammatillisen kasvun yhteydeksi voidaan nähdä spesifien ammatillisten taitojen lisäksi muun muassa itsesäätelyn merkityksen ymmärtäminen sekä metakognitio, joka ohjaa oppijan kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan (Ruohotie 2010, 107). Itsesäätelyä ja sitä tukevia motivationaalisia valmiuksia, joita ovat muun muassa usko omiin kykyihin, tarvitaan tukemaan opiskelijan oppimista yhdessä yksilön taitojen, motiivien ja toimintastrategioiden kanssa (Ruohotie, Nokelainen & Korpelainen 2008, 5).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen hyvään käytäntöön kuuluu tutkimuksen toteutumisen seuraaminen, se miten ja miksi tutkimuksessa on päädytty ratkaisuihin, joita tutkimuksessa on tehnyt. Hyvän tutkimuksen oletetaan etenevän siten, että myös lukijalla on tutkimuksen raportoinnissa annettu mahdollisuus ja välineet seurata miten tutkimus on edennyt (Varto 2011, 14–15). Tässä luvussa esitellään niitä seikkoja, jotka ovat vaikuttaneet aineistonkeruu – ja tutkimusmenetelmän valintaan ja samalla tarkemmin käytettyjä metodologisia ratkaisuja sekä tutkimuksen toteutusta.

Kyseessä on laadullinen ja fenomenografinen tutkimus. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan mitä tahansa sellaista tutkimusta, joissa tutkimusaineistona käytetään sanoja ja lauseita ja etsitään löydöksiä ilman tilastollisia menetelmiä. Laadullisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu myös tutkimuksen keskittyminen yksittäiseen tapaukseen, ilman yleistämistä. Lisäksi laadullinen tutkimus keskittyy tutkimaan prosesseja ja kiinnostuksen kohteena ovat merkitykset eli tutkittavien näkemykset ja käsitykset reaali maailmasta. (Kananen 2014, 17–18.) Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tulkinnan jakautuminen koko tutkimusprosessin ajalle. Tutkimussuunnitelmaa ja tutkimusongelmaa voidaan tarpeen tullen tarkentaa ja muuttaa aineiston mukaan joko aineiston keruun tai analysoinnin aikana (Eskola & Suoranta 1998, 12–13.) Näin myös tässä tutkimuksessa tutkimussuunnitelma on avoin ja tutkimusmatkan varrella muuttuva. Tämä tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään kiinnostuksen ollessa nimenomaan tutkittavien käsityksissä ja merkityksenannoissa tutkittavista teemoista, joita olivat oma ammatillinen kasvu, asiantuntijuus, kompetenssit sekä opintopolun merkitys ammattikorkeakouluopintoihin. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu myös suora kontakti tutkittavan ja tutkijan välillä haastatteluiden tai havainnointien muodossa. Tässä tutkimuksessa suora vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavan välillä luotiin teemahaastatteluiden avulla. Suora vuorovaikutus edesauttaa myös tutkimuksen luotettavuutta, kun vastauksien tulkinnoille tai kysymysten väärinymmärtämiselle ei jää tilaa. Kasvokkain tapahtuvassa tiedonkeruussa tarkentaville kysymyksille, niin haastattelijan kuin tutkimukseen osallistujankin puolelta, on annettu mahdollisuus.

Tutkimusmetodia puolestaan tarvitaan, jotta hankitusta aineistosta nostetut havainnot voidaan erottaa tutkimustuloksista. Metodiksi voidaan sanoa niitä käytäntöjä ja prosesseja, joiden avulla havaintoja tuotetaan, edelleen tulkitaan ja lopulta arvioidaan havainnoista nousseita merkityksiä. (Alasuutari 2011, 62.) Seuraavassa avataan tämän tutkimuksen asetelmaa, mitä tutkitaan. Tämän jälkeen metodeja, ensin fenomenografista tutkimusotetta ja fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypillistä aineistonkeruutapaa teemahaastattelua, jota tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston hankkimiseen. Lopuksi esitellään tutkimusprosessia, sitä miten tutkimus eteni, ja millaisia pohdintoja ja seikkoja esimerkiksi haastateltavien hankinnassa tehtiin.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkyville niitä käsityksiä, joita ammattikorkeakoulun matkailualan restonomiopiskelijoilla on omista opintovalmiuksistaan ja käyttämästään opintopolusta. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opintopolku poikkeaa yleisemmästä korkeakouluun johtavasta opintopolusta, lukion sijaan opiskelijat ovat valinneet ammatillisen toisen asteen opinnot. Ammatillista väylää, osa toisen asteen opintojen jälkeen työelämän kautta, on hakeuduttu opiskelemaan alempaa korkeakoulututkintoa. Lisäksi tutkimuksen kohteena ovat matkailualan korkeakouluopiskelijoiden omat käsitykset ammatillisesta kasvusta opintojen aikana peilattuna heidän valitsemaansa opintopolkuun. Tutkimusfokuksen selkiydyttyä tutkimuskysymyksiksi muotoutui ammatillisen kasvu alue sekä opintovalmiudet. Ammatilliseen kasvuun haluttiin saada opiskelijoiden omaa ajattelua, ja sitä lähestytäänkin opiskelijoiden omien käsityksien kautta. Lisäksi aineiston analysoinnin jälkeen käsityksien peilaaminen käytettyihin ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden teorioihin sekä matkailualalla vaadittaviin kompetensseihin, tuovat esille mahdolliset yhteydet teorioiden ja aineiston välille.

Toisena kysymyksenä paneudutaan valitun opintopolun, ammatillisen toisen asteen opintojen kautta ammattikorkeakouluun, vaikutuksiin korkeakouluopintoihin. Tutkimuksessa kiinnitetään huomioita opiskelijoiden omiin käsityksiin opintovalmiuksista korkeakouluopiskelussa.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

1. Millainen käsitys matkailualan opiskelijoilla on omasta ammatillisesta kasvusta?

- Onko käsityksissä nähtävissä yhteyksiä ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden teorioihin tai matkailualalla tarvittaviin kompetensseihin?

2. Miten matkailualan opiskelijat kokevat valitsemansa opintopolun ja sen vaikutukset opiskeluun korkeakoulussa?

- Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on heidän omista opintovalmiuksista korkeakouluopiskelijoina?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote ja aineiston hankkiminen

Fenomenografia on tutkimusmetodi, joka kuvaa ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää, hahmottaa ja ymmärtää erilaisia puolia ja ilmiöitä heitä ympäröivästä maailmasta. (Marton 2005, 143). Tutkimuksen kohteena ovat erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja erilaiset tavat ymmärtää niitä. Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, joiden hankkimiseen voidaan käyttää esimerkiksi avoimia, teemoittain eteneviä yksilöhaastatteluja tai tutkittavien itse tuottamia tekstejä. Tässä pro gradu –tutkielmassa aineistona on käytetty yksilöllisiä teemahaastatteluja, joiden tulokset on muutettu kirjalliseen muotoon. Fenomenografiselle tutkimukselle on ollut luonteenomaista aineiston keruu pienistä otoksista yleensä haastattelemalla, huomioiden se, kuinka kysymykset esitetään ja mitä kysymyksiä kysytään. Keskeisintä aineistonkeruussa on kysymystenasettelun avoimuus, joka antaa haastateltavalle mahdollisuuden valita haluamansa lähestymiskulman käsiteltävään aiheeseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164; Marton 2005, 153; Kettunen & Tynjälä 2017, 3–4.) Tällainen avoin haastatteluasetelma toteutuu teemahaastattelun myötä. Tarkoituksena teemahaastattelussa on antaa mahdollisuus erilaisten käsityksien nousemiseen esille haastateltavalta ja myöhemmin tutkimusaineistosta. Tutkimushaastatteluissa avoimien kysymysten avulla kannustetaan haastateltavia kertomaan vapaasti

käsityksiään ja kokemuksiaan haastatteluteemoista ilman haastattelijan esimerkkejä aiheesta ja ilman johdattelevia kysymysten asetteluja (Larsson & Holmström 2007, 56).

Fenomenografia kuuluu laadullisen tutkimuksen kentällä erilaisten ajattelussa esiintyvien käsitysten näkyville tuontiin. Aluksi fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan sitä, mikä aineistosta nouseva käsitys on, sen jälkeen käsityksen paikkaa, esimerkiksi ammatillista kasvua ja kehitystä ja niiden sijoittumista matkailualan korkeakouluopintojen kontekstiin ja lopulta ammatillisen kasvun teoriakenttään. (Ahonen 1994, 113–114.)

Fenomenografiselle tutkimukselle on ominaista kahden eri tiedon asteen etsiminen aineistosta. Fenomenografia keskittyy niin sanottuihin toisen asteen näkökulmiin, joilla tarkoitetaan ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Näkökulmat voivat olla kokemuksia ja käsityksiä. Fenomenografisen tutkimuksen päämäärä on paljastaa erilaiset variaatiot ja tavat kokea ja käsittää tutkittavana oleva ilmiö. (Niikko 2003, 24–25.) Fenomenografia lähtee ajatuksesta, että erilaisia variaatioita tutkittavasta teemasta ja käsityksestä on rajattu määrä, tyypillisesti määrä on suhteellisen pieni – yleensä löytyy vain neljästä viiteen erilaista variaatiota (Tight 2016, 320). Ensimmäisen asteen näkökulma on pelkistetympi kuvaus maailmasta ilman henkilön tapaa kokea se. Fenomenografia vie tämän näkökulman pidemmälle ottaen mukaan myös tutkittavan kokemusmaailman. (Niikko 2003, 24–25.) Fenomenografia tuottaa laadullisia kokemuksellisia selityksiä, jotka selventävät niitä eroja, joita tutkittavat kokevat tutkittavasta ilmiöstä (Marton 2005, 145).

4.2.1 Fenomenografian taustaa

Fenomenografinen tutkimusote on saanut alkunsa Göteborgin yliopistossa 1970-luvun lopulla professori Ference Martonin tutkimusryhmän toimesta. Tutkimusryhmä tutki tuolloin opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. (Järvinen & Järvinen 2004, 83; Ahonen 1994, 115.) Alkuaikoina tutkimusongelmat käsittelivät lähes pelkästään pedagogiikan alueen ongelmia (Larsson 1986, 13). Lähes kolmekymmenvuotisen historiansa aikana fenomenografia on kasvattanut suosiotaan nimenomaan kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä ja tutkimuskohteena ovat olleet kasvatuksen ja koulutuksen kentällä ilmenevät ilmiöt (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Sin 2010, 316). Tulevaisuudessa

fenomenografian odotetaan kuitenkin leviävän voimakkaasti kasvatuksen tutkimuskentän ulkopuolelle myös muille tutkimusalueille (Larsson & Holmström 2007, 63).

Fenomenografia sanana kehitettiin vuonna 1979 ja ensimmäisen kerran se esiintyi painetussa tekstissä kaksi vuotta myöhemmin vuonna 1981 (Marton 2005, 140). Fenomenografista tutkimusta tehdään pääasiassa pohjoismaissa, Iso-Britanniassa ja Australiassa, mutta esimerkiksi pohjoisamerikkalaisessa tutkimuskentässä tätä laadullista lähestymistapaa ei juuri tavata tutkimuksissa eikä kirjallisuudessa (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografisen tutkimuksen yhtenä vaikuttajana on katsottu olevan Piaget'n kehityopsykologiset tutkimukset ja hahmopsykologia (Niikko 2003, 8).

4.2.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Fenomenografinen tutkimus voidaan katsoa kuuluvaksi laadullisella tutkimuskentällä niin sanottuun humanistisen tutkimuksen traditioon, johon tyypillistä on tiedonmuodostuksen osallisuus. Tälle traditiolle on tyypillistä myös tutkijan subjektiivisuus eli tunnustetaan se, että tutkijan aiemmat tiedot ja ennakko-oletukset vaikuttavat tutkimukseen ja tutkimiseen. Nämä ennakko-olettamukset ja tiedot tulee tuoda näkyville tutkimusprosessia kuvatessa, koska omat lähtökohdat tutkimuksen teolle vaikuttavat niin tutkimusaiheen valintaan, kuin aineiston keruuseen sekä johtopäätöksiin. (Ahonen 1994, 122.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin ensiarvoisen tärkeää tiedostaa tämä, ja tuoda kriittisesti oma näkemys tutkimuksesta ja sen kulusta esille. Tähän teemaan palataan tarkemmin tutkimuksen luotettavuus osiossa (7.2).

Laadulliselta tutkimukselta edellytetään myös oman esiymmärryksen erittelyä, sitä kuinka tutkija itse on ymmärtänyt tutkimuskohteen ja tutkimuksen teemat, jotka tutkimukseen on valittu. Yleisesti laadullisen tutkimuksen vaatimukset pohjautuvat ihmisen ainutlaatuisuudesta ja siitä, että tutkija ja tutkittava ovat osa samaa tai samankaltaista merkitysten kokonaisuutta. (Varto 2005, 15, 52.) Tätä kokonaisuutta ei voi eikä pidä edes keinotekoisesti yrittää purkaa.

Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja tutkimus keskittyykin niiden eroavaisuuksien tutkimiseen. Samalla käsitykset ymmärretään syvällisempinä ja laajempina kokonaisuuksina kuin mielipiteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografia voidaan katsoa niin ontologisesti kuin epistemologisesti kiinnittyvän fenomenologiaan (Niikko 2003, 12; Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenologialle tyypillinen maailman ja ihmisen välinen nondualistinen suhde, kokemuksellisuus, laadullisuus ja kontekstuaalisuus heijastuvat myös fenomenografiaan. Voidaankin katsoa, että fenomenologia antaa filosofisen selityksen sille, mitä fenomenografiassa tutkitaan. (Marton 2005, 151–152.) Fenomenologian ja fenomenografian yhtäläisyydet näkyvät lähinnä kiinnostuksena ilmiöiden rakenteiden tutkimiseen ja paljastamiseen, mutta fenomenografia, jota tässä tutkimuksessa käytetään, keskittyy ilmiöiden sisältöjen kuvaamiseen. Fenomenografian ja fenomenologian mukaan kaikki tieto tulee ihmisen kokemuksen maailmasta. Tässä kokemusmaailmassa on havaittavissa erilaisia tiedostamisen tasoja. Maailma, jossa elämme, elämismaailma, on kaikille sama, mutta maailman kokeminen ja ymmärtäminen vaihtelevat yksilön mukaan. Tässä on yksi eroavaisuus fenomenologian, joka pyrkii etsimään kokemusmaailmasta yleistyksiä, ja fenomenografian välillä. Fenomenografia ei kuvaa todellisuutta sellaisenaan eikä pyri yleistykseen, vaan etsii vastauksia yksilöllisten kokemusten ja ymmärryksen kautta, siten miten jokainen yksilö todellisuuden ymmärtää ja kuinka asiat myös esiintyvät yksilön omassa käsitesisällössään. Fenomenografian ontologiassa keskeistä on tutkittavien tapa ymmärtää maailmaa ilman mitään erityistä näkökulmaa. (Niikko 2003, 12–16; Marton 2005, 153.)

4.2.3 Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen

Fenomenografiassa on tarkoituksena kuvata maailmaa ja todellisuutta siten, miten valittu joukko ihmisiä sen kokee ja ymmärtää (Niikko 2003, 15–16). Tässä tutkimuksessa valittu joukko on matkailualan ammattikorkeakouluopiskelijoita, restonomiopiskelijoita, joilla aiempaan koulutuksena on ammatillinen toisen asteen koulutus. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkyville valitun joukon käsityksiä ja ymmärrystä heidän omasta ammatillisesta kasvusta sekä opiskeluvalmiuksista ja opiskelukokemuksista ammattikorkeakoulussa. Koska kyseessä on nimenomaan joukon ihmisiä käsitykset ja ymmärrys, ei tarkoituksena ole löytää yleistystä, unohtamatta kuitenkin sitä, että fenomenografian hengen mukaan erilaiset tavat ymmärtää ja kokea maailmaa ovat osaltaan tosia ja osa elämismaailmaa (Niikko 2003, 16). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija tutkii refleктоimalla aineistosta nousseista kokemuksista syntyneitä käsityksiä. Tutkittavan esille tuomat käsitykset ovat puolestaan sisäisiä vuorovaikutussuhteita

subjektin ja maailman välillä. (Niikko 2003, 22.) Tässäkin tutkijan on huomioitava se, miten tutkittava maailman kokee, mutta toisaalta miettiä oman kokemusmaailman vaikutusta tutkittavan kokemuksien tulkinnassa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole kuvata sitä, miksi tutkittavat käsittävät asioita kuten käsittävät, eikä tarkoituksena ole selittää vaihtelun syitä, joka olisi ensimmäisen asteen näkökulmaa ja lähempänä fenomenologiaa, vaan pyrkimys on tuoda näkyville erilaisia käsitysmalleja ja niitä eroja, joilla ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä ymmärretään, esimerkiksi ammatillista kasvua ammattikorkeakoulukontekstissa. (Niikko 2003, 26.) Käsitykset pyritään kuvaamaan niin totuudenmukaisesti kuin mahdollista ilman tutkijan omaa tulkintaa ja samalla tuodaan ilmi erilaisia ajattelutapoja erilaisista ilmiöistä. (Niikko 2003, 28.)

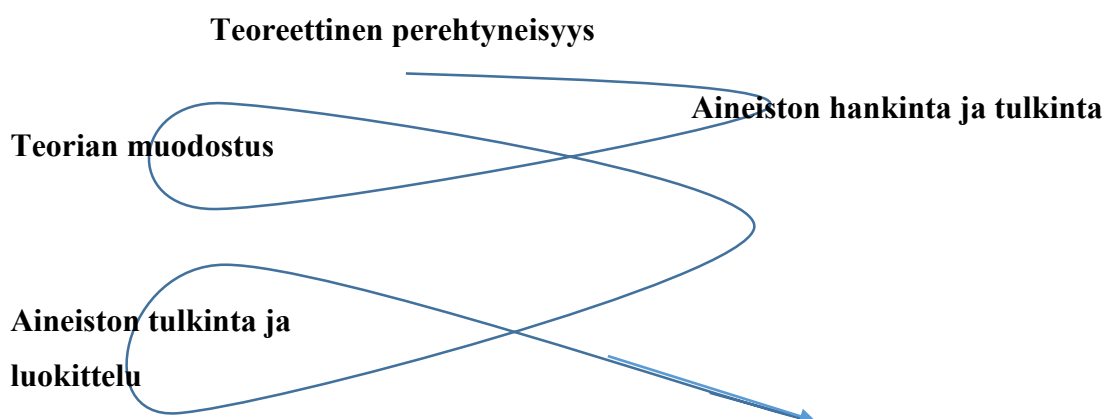
Fenomenografisen aineiston analyysissä yhtenä keskeisenä seikkana on sulkeistaminen. Sulkeistamisessa on otettava huomioon tutkijan esioletus suhteessa tutkittavan käsityksiin. Vaarana on lähteä tulkitsemaan tutkittavien käsityksiä ulkopäin tutkijan esioletuksien ja ulkoapäin annettujen käsitteiden avulla. Fenomenografiassa kyseessä on toisen asteen reflektio, jolla tutkijan työn kannalta tarkoitetaan sitä, että tutkija pystyy ja pyrkii astumaan ulos omista oletuksistaan ja kuvamaan ja esittelemään tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia tutkittavista asioista siten, miten tutkittavat ne ovat esittäneet. (Niikko 2003, 47.) Esioletuksena voidaan tässä tutkimuksessa mainita tutkijan omat kokemukset ammatillisesta toisen asteen oppilaitoksesta matkailualalta ja se millaisia opiskeluvalmiuksia toisen asteen opiskelijoilla opettajan näkökulmasta voi olla. Toisaalta esimerkiksi Omnia ammattioppilaitoksen hallinnoiman Nitoja-hankkeen selvityksen (2010) ja Kansallisen koulutuskeskuksen toteuttaman Liikettä niveliin -tutkimuksen (2016) esittelemien ammatillisen toisen asteen suorittaneiden yleisten kompetenssien ja opintovalmiuksien vaikutuksien tunnustaminen korkeakouluopinnoissa vaikuttavat osaltaan tutkijan oman esioletuksen muokkautumiseen. Näiden tutkimusten tuloksien tunnustaminen ja kuitenkin niiden pitäminen haastattelutilanteiden ulkopuolella keskusteltaessa tutkittavien kanssa heidän omista kokemuksistaan opiskelusta ammattikorkeakoulussa ja heidän henkilökohtaisista käsityksistä opintovalmiuksistaan, kuuluu fenomenografiseen tutkimustapaan.

Tutkimusprosessin alussa fenomenografisen tutkimuksen tekijän tulee perehtyä aiheeseen, tässä tutkimuksessa ammatillisen kasvun teorioihin, käsitteistöön niin ammatillisesta kasvusta, asiantuntijuudesta kuin opintovalmiuksista sekä aiempiin tutkimuksiin ja selvityksiin aihealueesta. Teoreettinen perehtyneisyys aiheeseen auttaa tutkijaa valmistautumaan tutkimushaastatteluihin jäsentämällä tietoa, esittämällä kysymyksiä ja erottelemalla tutkimukseen osallistuneiden käsitysten

elementtejä toisistaan sekä antaa valmiudet syventäviin kysymysten tekoon. (Ahonen 1994, 123.) Vaikka fenomenografian sanotaankin olevan usein aineistolähtöinen tutkimus, teorialla on silti merkittävä osa tutkimusprosessissa. Tutkimuksen eri vaiheissa se antaa syvyyttä ja rakennetta tutkimukseen ja tekee raporttiosiesta muutakin kuin sitaattikokoelman. (Ahonen 1994, 123.) Kuitenkin tutkimusta tehdessä on aineistolähtöisyydelle annettava tilaa, jotta mahdolliset uudet käsitykset eivät hukkuisi ennakolta teoriasta tuotettuihin luokitteluihin ja teorioista valmiiksi nostettuihin olettamuksiin. Valmiit esiolettamukset myös tutkimuksen viitekehykseen vaikuttavista teorioista on huomioitava aineistoa analysoitaessa ja teemahaastatteluja tehdessä.

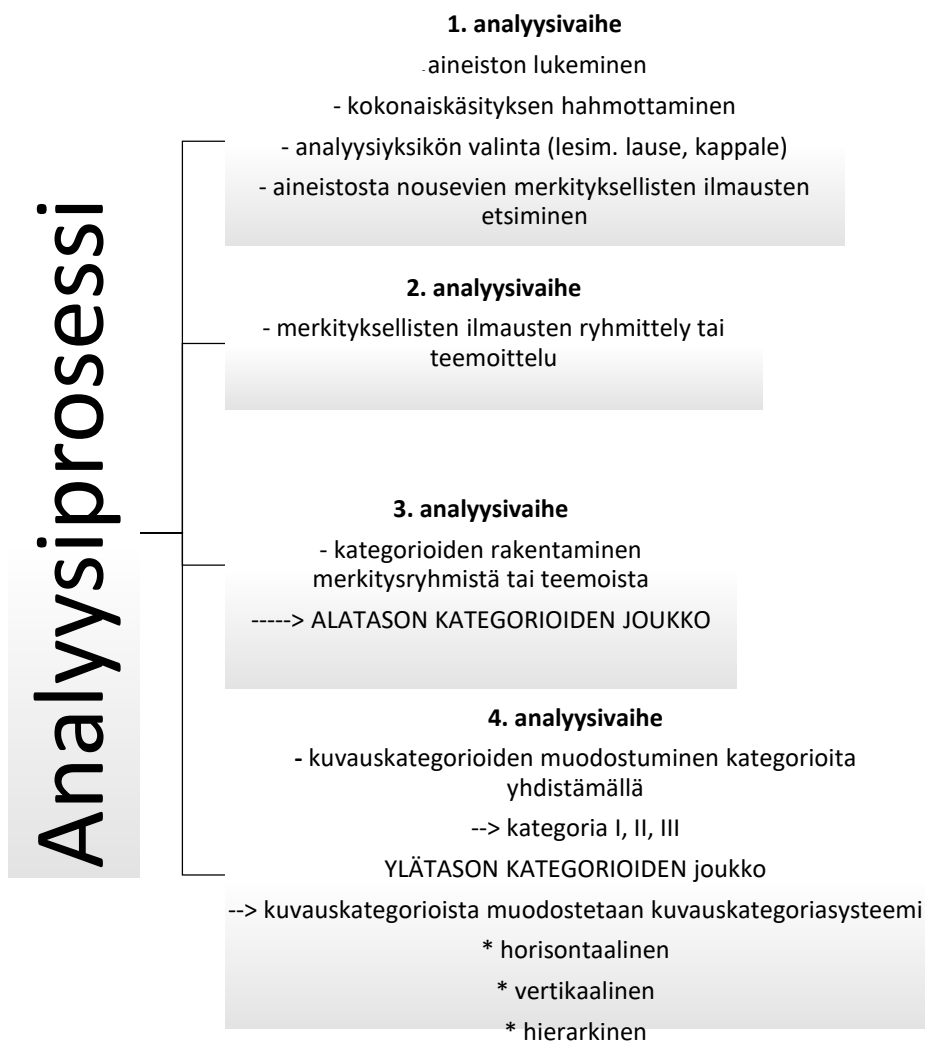
Fenomenografinen tutkimus etenee spiraalimaisesti huomioiden teorian ja aineiston vuoropuhelun koko tutkimusprosessin ajan. Vuoropuhelu jatkuu aina merkityksien tulkinnasta, aineiston luokittelun kautta aina raportin kirjoittamisen vaiheeseen. Spiraalimaisuus kuvaa myös sitä fenomenografisen tutkimuksen luonnetta, joka liittyy yhteen aineiston ja teorian ja niiden vaikutuksen toisiinsa. Tutkimuksen teoria syntyy tämän mukaan lopullisesti vasta aineistoa käsitellessä, joten teorialle tulisiikin antaa mahdollisuus osaltaan vaikuttaa aineiston tulkintaan. (Ahonen 1994, 125.)

Seuraavassa kuviossa 5 on esitelty Ahosen (1994, 125) kirjassa kuvattu fenomenografisen tutkimuksen spiraali muun muassa Säljöä (1994), Giddensiä (1998) ja Salneria (1989) mukaillen.



KUVIO 5. Fenomenografinen spiraali Ahosen (1994, 125) mukaan.

Seuraavassa perehdytään fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessin etenemisen vaiheisiin, kuten Niikko (2003) on prosessin esittänyt. Analyysiprosessiin vaikuttaa koko prosessin ajan tutkijan teoreettinen ajattelu sekä kyky reflektoida. Reflektoinnissa tutkijan on edelleen muistettava aineiston ja siitä nousseiden merkityksien lisäksi reflektoida myös omaa ajattelua ja johtopäätöksiä suhteessa aineistosta nousseisiin merkityksiin, jotta omat ennakko-oletukset eivät ohjaisi aineiston analyysiä (sulkeistaminen). Analyysi alkaa aineistoon perehtymisellä ja kokonaiskäsityksen hahmottamisella. Samalla etsitään aineistosta nousevia ilmauksia valitun analyysiyksikön avulla. Analyysiyksikkö voi olla esimerkiksi lause tai kappale. Tämän jälkeen toisessa analyysivaiheessa teemoittelun ja ryhmittelyn avulla järjestetään merkitykselliset ilmaukset merkitysryhmiksi, joista kolmannessa analyysivaiheessa rakennetaan kategorioita. Näitä kolmannen analyysivaiheen kategorioita sanotaan alatason kategorioiksi. Neljännessä vaiheessa alatason kategorioita yhdistetään kuvauskategorioiksi, joista muodostuu ylätason kategorioita. Näitä on mahdollista tarkastella ja tutkia eri tasoilta ja teorioiden avulla eri suunnista.

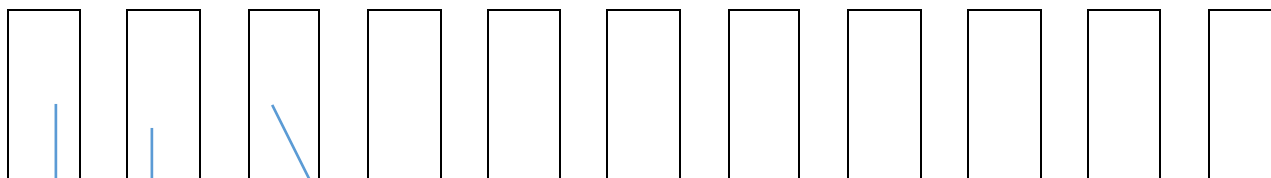


KUVIO 6. Fenomenografinen tutkimusanalyysi ja sen eteneminen Niikon (2003, 55) mukaan

Myös Huusko ja Paloniemi (2006, 166–167) ovat esitelleet fenomenografisen tutkimusanalyysin etenemisen ja erilaiset kuvauskategorioiden tasot (kuvio 7). Fenomenografinen tutkimusprosessi alkaa aineiston tulkinnasta, joka muodostuu vuoropuhelusta aineiston ja tutkijan kanssa. Aineisto antaa pohjan kategorioinnille. Aineiston analyysi etenee vaihteittain, kuitenkin tulkinnan ja merkitysten etsimisen tapahtuessa koko ajan analyysiprosessin rinnalla usealla eri tasolla. Aineistosta ei etsitä niinkään yksittäisiä vastauksia, vaan pyritään löytämään ja muodostamaan kokonaisuuksia. Tarkoituksena on myös löytää aineistosta sellaisia eroja, jotka osaltaan selkeyttävät käsitysten suhdetta tutkittavaan

ilmiöön, omassa gradussani ammatilliseen kasvuun ja opiskeluun ammattikorkeakoulussa. Näiden aineistosta nousseiden erojen avulla muodostuu analyysiprosessissa erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia tapoja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Jokainen yksittäinen kategoria on osa laajempaa kategoriasysteemiä. Ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen, joita ovat ajatukselliset kokonaisuudet. Näistä kokonaisuuksista, merkitysyksiköistä, toisessa vaiheessa ryhmitellään kategorioita. Kolmannessa vaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla ja pyritään löytämään eroja sekä kriteerit jokaiselle kategorialle. Neljännessä vaiheessa kategorioita tarkastellaan suhteessa toisiinsa esimerkiksi horisontaalisesti, jossa kuvauskategoriat ovat samanarvoisia ja erot lähinnä sisällöllisiä. Vertikaalinen tarkastelu paljastaa puolestaan kuvauskategorioiden välisen tärkeyden tai yleisyyden. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.)

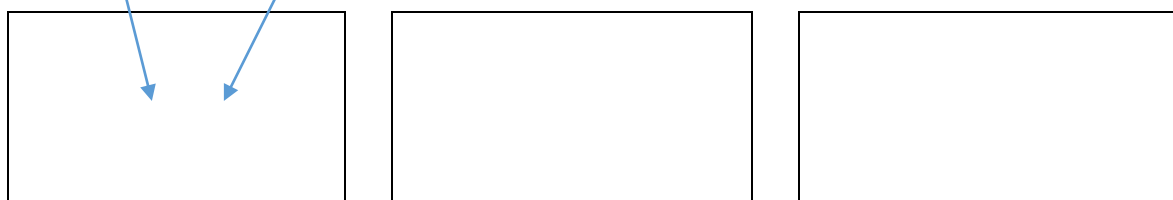
Taso 1: Merkitysyksiköiden etsiminen



Taso 2: Ensimmäisen tason kategoriat: ilmausten vertailu toisiinsa



Taso 3: Kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla



4. Kuvauskategoriajärjestelmän tai tulosavaruuden luominen

KUVIO 7. Erilaiset kuvauskategorioiden tasot Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan mukailen Uljensia (1989, 41)

4.3 Teemahaastattelu

Tutkimushaastattelu on yksi yleisimmistä tiedonkeräysmuodoista ja menetelmistä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Jos tarkoituksena on saada tietoa ihmisten mielipiteistä, käsityksistä tai uskomuksista, on luonnollista keskustella heidän kanssaan asiasta (Hirsjärvi & Hurme 2007, 11). Näin myös teemahaastattelussa, jota tässä tutkimuksessa käytettiin.

Koska aineistonkeruu tapahtui teemahaastatteluilla, jäi aineistolle myös tilaa vaikuttaa itse tutkimukseen. Tarkoituksena oli tehdä tutkimus, joka on teoriaohjaava, ei täysin aineistolähtöinen, johtuen jo teemahaastattelujen suunnitellusta ja siihen tarvittavista haastatteluteemoista, mutta ei myöskään suoraan teorialähtöinen painottuen teoreettiseen viitekehykseen, jotta myös aineistosta mahdollisesti nousevat merkittävät seikat saadaan kuuluville. Tällainen aineistolle tilaa antava tutkimustapa on tunnusomaista myös fenomenografialle. Fenomenografisessa tutkimuksessa avoimien kysymysten ajatellaan antavan tutkittaville mahdollisuuden valita ne ulottuvuudet, joihin juuri hän haluaa kiinnittää huomioita. Kysymykset eivät ole tarkkarajaisia, vaikka ne ovatkin koottu tutkimusongelmien ja taustateoria pohdintojen kautta. (Niikko 2003, 31.) Tämän tutkimuksen teemahaastattelurunko on esitelty tarkemmin liitteessä 2.

Teemahaastattelun esikuvana voidaan pitää Mertonin, Fiskenin ja Kendallin (1956) fokuoitetua haastattelua, erona kuitenkin se, ettei teemahaastattelussa vaadita kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta, vaan se lähtee oletuksesta, että kaikkia haastateltavan yksilön ajatuksia, oletuksia ja käsityksiä voidaan tutkia teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu kuuluu puolistrukturoitujen haastattelumenetelmien joukkoon (Hirsjärvi & Hurme 2007, 47–48.) Nimensä mukaisesti haastattelu keskittyy ja etenee tiettyjen teemojen mukaan, joista keskustellaan.

Teemahaastattelulle on ominaista se, ettei tarkkaa haastattelurunkoa ja kysymysluetteloa laadita, vaan tutkittavasta ilmiöstä ja niihin perustuvista teorioista nousseisiin pääkäsitteisiin ja luokkiin, tässä tutkimuksessa ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen sekä opintovalmiuksiin, paneudutaan keskustelemalla. Teema-alueet pitävät siis sisällään teoreettisten pääkäsitteitä ja tarkennettuja alakäsitteitä, kuten kompetenssin käsitteen. Näihin aihealueisiin varsinaiset haastattelukysymykset kohdistetaan. Teema-alueiden pohjalta haastattelijalla on mahdollisuus syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimuksen kannalta on oleellista ja haastateltavan kiinnostus sallivat. (Hirsjärvi & Hurme 2007, 66–67.)

4.4 Tutkimusprosessi

Seuraavassa avataan tämän tutkimuksen etenemistä tutustuen ensin tutkimusjoukkoon, millaisia opiskelijoita tutkimukseen osallistui. Aineiston keruussa pyrin selkeyttämään niitä seikkoja, jotka osaltaan vaikuttivat tämän tutkimuksen aineistoon ja sen saantiin. Lopuksi vielä kerrotaan, miten saatua aineistoa analysoitiin.

4.4.1. Tutkimusjoukon kuvaaminen

Tähän tutkimukseen valikoitui kuusi (6) ammattikorkeakouluopiskelijaa useammasta eteläsuomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Tutkimukseen osallistuneista kaksi oli miehiä ja neljä naisia iän jakautuessa 21 – 35 vuoden välille. Kaikilla haastateltavilla oli taustalla ammatillista koulutusta joko matkailualalta (5) tai markkinoinnista (1). Ammatillisen toisen asteen koulutuksen olivat kaikki, yhtä lukuun ottamatta, suorittaneet oppilaitoksessa lähiopintoina. Yksi haastateltavista oli suorittanut ammatillisen koulutuksen oppisopimuskoulutuksella. Ammattikorkeakoulussa restonomiopintoja matkailualalla on mahdollista opiskella lisäksi myös matkailun liikkeenjohdon suuntautumisvaihtoehdoilla, joihin tähän tutkimukseen osallistuneista myös osa osallistui. Tutkimukseen valikoitui nimenomaan ammattikorkeakouluopiskelijoita, joilla oli taustalla toisen asteen ammatilliset opinnot. Tämä ryhmä on selkeästi pienempi, kuin ammattikorkeakouluun lukion kautta tulevien opiskelijoiden ryhmä. Erään tutkimukseen osallistuneen opiskelijan mukaan 40 aloittaneesta matkailun restonomiopiskelijasta 4 oli hakeutunut opiskelemaan juuri ammatillisesta koulutuksesta ja osalla heistäkin saattoi haastateltavan mukaan olla taustalla myös lukio-opintoja. Tämä on yksi syy siihen, että haastateltavia oli suhteellisen haastava löytää. Haastateltaviksi valittiin vähintään toisen tai kolmannen vuoden opiskelijoita, joilla on jo käsitystä siitä, mitä opiskelu ammattikorkeakoulussa vaatii, ja kuinka omat valmiudet ovat kohdanneet näiden vaatimusten kanssa.

4.4.2. Aineiston keruu

Tutkimusaineisto päädyttiin keräämään yksilöllisillä teemahaastatteluilla, jotta jokainen tutkimukseen osallistuja sai tuoda omat käsityksensä esille annetuista teemoista. Haastattelut järjestettiin oppilaitosympäristöissä Uudellamaalla ja Hämeessä keväällä 2017. Teemahaastatteluille tyypillisesti haastattelujen kesto vaihteli 28 minuutista aina lähemmäs tuntia ja kokonaisuudessaan haastatteluja tehtiin kuusi (6). Koska haastattelijan on valmistauduttava erilaisiin haastateltaviin ja haastatteluteemojen toimivuus on kokeiltava, on koehaastattelut suositeltavia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 211). Ennen varsinaisia haastatteluja, tehtiin yksi koehaastattelu, jotta haastattelurungon toimivuus nähtiin. Muutamia tarkennuksia haastattelurunkoon, joka on esitelty liitteessä 2, tehtiin koehaastattelun jälkeen.

Haastateltavia etsittiin olemalla yhteydessä ammattikorkeakouluihin, niin opettajien kuin opiskelijajärjestöjenkin kautta, perinteisesti sähköpostitse lähetettävän haastattelukirjeen avulla kuin myös sosiaalisen median kautta käyttäen ainejärjestöjen Facebook ryhmiä ja muita matkailualan opintoihin liittyviä Facebook sivuja. Osaltaan haastatteluun jo osallistuneet kertoivat tutkimuksesta eteenpäin, ja tällä niin sanotulla lumipalloefektillä saatiin ainakin yksi haastateltava lisää.

Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden ilmiön tarkasteluun teoriaohjaavasti, mikä sopii aiheen käsittelyyn. Tutkimus toteutettiin teemahaastattelulla, joka voidaan liittää puolistrukturoitujen haastattelutyypien joukkoon. Puolistrukturoiduille haastatteluille, kuten teemahaastattelulle on ominaista se, että jokin haastattelun näkökohta, tässä haastattelun teemat, on lyöty lukkoon, mutta liikkumavaraakin jätetään. Teemahaastattelu keskittyykin nimensä mukaan tiettyjen teemojen ympärille. (Hirsjärvi & Hurme 2007, 47.)

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Nauhoittamalla haastattelut, haluttiin varmistaa ensiksi se, että haastattelutilanteessa pystyttiin keskittymään haastateltavaan ilman muistiinpanojen kirjoittamista ja toisaalta haastatteluihin oli helppoa myös palata myöhemmässä vaiheessa aineistoa analysoitaessa. Tässä tutkimuksessa litterointi tapahtui niin sanotun peruslitteroinnin mukaan, jossa mielenkiinto oli enemminkin siinä mitä sanottiin kuin siinä, miten asia ilmaistiin. Litteroinnin tarkkuustaso määräytyy ennen kaikkea tutkimusongelman ja valitun metodologisen lähestymistavan perusteella (Ruusuvuori 2010, 427). Litteroitua tekstiä kuudesta haastattelusta kertyi kaikkiaan 49 sivua rivinvälin ollessa 1.5 ja fontin 12.

4.4.3. Aineiston analyysi

Aineiston analyysi alkaa aineistoon perehtymisellä ja kokonaiskäsityksen hahmottamisella. Luin litteroidun aineiston useaan kertaan läpi saadakseni kokonaiskäsityksen aineiston sisällöstä. Kuten aiemmin on mainittu, fenomenografinen tutkimus etenee spiraalimaisesti huomioiden teorian ja aineiston vuoropuhelun koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston litteroinnin ja aineistoon perehtymisen jälkeen palasin vielä sekä fenomenografiaa käsittelevän kirjallisuuden, että esimerkiksi matkailun kompetensseja käsittelevien tutkimusten ja artikkelien pariin syventääkseni aiheen teoreettista hallintaa. Vuoropuhelu aineiston ja teorian kanssa jatkuu aina merkityksien tulkinnasta, aineiston luokittelun kautta aina raportin kirjoittamisen vaiheeseen. (Ahonen 1994, 125.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineiston haltuunoton yhteydessä, etsin aineistosta nousevia ilmauksia, tutkimusteemoihin liittyviä vastauksia ja lauseita, jotka merkitsin aineistoon. Näistä ilmauksista muodostui analyysiyksiköjä, jotka olivat lauseita.

Analyysin toisessa vaiheessa loin tekstistä nousseista käsitteistä, lauseista ja sanoista teemoittelun ja ryhmittelyn avulla ensin jokaiselle haastateltavalle oman tiedoston, jotka yhdistelin eri teemoihin ja tutkimuskysymyksiin liittyvien aineistojen mukaan omaksi tiedostokseen ja merkitysryhmäkseen. Samalla muokkasin jo osaa vastauksista yleiskielelle suorista tekstilainauksista. Fenomenografisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat yksilön esille nostamisen sijaan nimenomaan aineistosta nousevat merkitysyksiköt (Marton 2005, 154–155). Tästä johtuen myös tässä tekstissä olevista suorista lainauksista on poistettu haastateltavien tunnistusta helpottavat lyhenteet ja nimet. Aineistosta nousevia merkitysyksiköitä yhdistin toisiinsa unohtamatta kuitenkaan kontekstia, jossa asia ilmaistiin.

Aineistoa lukiessa päädyin nostamaan esille tutkimukseni ja tutkimuskysymyksien kannalta olennaisina aiheina käsitykset ammattikorkeakouluopiskelusta ja korkeakouluopiskelun vaatimukset opiskelijoiden näkökulmasta sekä käsitykset asiantuntijuudesta ja ammatillisesta kasvusta matkailualalla. Ensimmäisen analyysiprosessin merkitysyksiköistä ja analyysikategorioista osa käsityksistä koskettaa myös opiskelijoiden käsityksiä matkailualan asiantuntijuudesta ja vaikuttaa osaltaan myös käsityksiin ammatillisesta kasvusta. Esittelen seuraavassa esimerkin yhdestä analyysiprosessista (taulukko 6), jonka jälkeen aineistosta nousseita käsityksiä ja merkitysyksiköjä peilataan myös ristiin kahden analyysiprosessin ja taustateorian välillä.

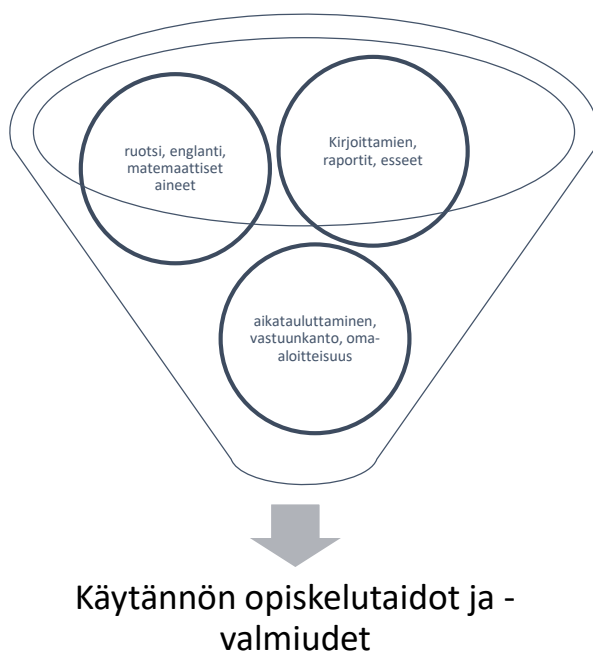
TAULUKKO 6. Käsityksiä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista Niikon (2003) analyysiprosessin mukaisia analyysivaiheita 1 (analyysiyksikön valinta ja merkityksellisten ilmausten etsiminen) ja 2 (merkityksellisten ilmausten ryhmittely ja teemoittelu) käyttäen.

Analyysiyksikkö (esim. lause)	Merkitysyksikkö	Merkitysryhmä
<i>”kyl ammattikorkees se oma-aloitteisuus on niin tärkeä”</i>	Oma-aloitteisuus	Käytännön opiskelutaidot ja –valmiudet
<i>”Raportit oli esimerkiksi ihan uusia, et esseitä kirjottanu viimeks yläasteella”</i> <i>”Raportit, semmonen nopee tiedon sisästäminen”</i> <i>”Mun mielestä kirjoittaminen on kaikista haastavin”</i>	Kirjoittaminen, esseet, raportit	Käytännön opiskelutaidot ja -valmiudet
<i>”valmius siihen verkostoitumiseen on ihan ehdoton, että täällä ei pärjää, jos ei oo valmis verkostoitumaan mahdollisimman laaja-alaisesti”</i>	Verkostoituminen	Yleiset työelämävalmiudet, matkailualan kompetenssit

Taulukossa 6. on esitelty esimerkkinä aineistosta nousevia ilmaisuja, joista on johdettu merkitysyksiköjä ja –ryhmiä. Kaikki merkitykselliset ilmaukset on taulukoitu ja johdettu ryhmittelyn kautta käsityksiä kuvaaviksi kokonaisuuksiksi, merkitysryhmiksi. Näitä merkitysryhmiä on voitu lopulta analysoida ja peilata myös käytettyihin teorioihin mahdollisten yhtäläisyyksien löytämiseksi.

Seuraavassa kuvioissa (kuvio 9) on analyysiprosessin vaiheet esitelty havainnointia apuna käyttäen kuviota. Tässä vaiheessa teemoittelun ja ryhmittelyn avulla oli merkitykselliset ilmaukset poimittu aineistosta jokaisen haastateltavan omiin taulukoihin, joista ne järjestettiin yhteisiksi merkitysyksiköiksi,

joita olivat; ruotsi, englanti ja matemaattiset aineet; kirjoittaminen, raportit ja essee sekä oma-aloitteisuus, aikatauluttaminen ja vastuunkanto. Näistä päästiin käsityksiä kuvaaviin merkitysryhmiin, joiksi muodostui esimerkiksi käytännön opiskelutaidot ja -valmiudet.



KUVIO 9. Esimerkki analyysiprosessin vaiheesta, jossa aineiston merkitykselliset ilmaukset on jo ryhmitelty merkitysyksiköiksi, joista ne johdetaan merkitysryhmiksi.

Molemmista tutkimuskysymyksistä tehtiin omat rinnakkain kulkevat analyysiprosessit edellä kuvatulla tavalla. Ensimmäinen analyysiprosessi käsitteli käsityksiä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista. Toisessa kokonaisuudessa pyrittiin löytämään käsityksiä, joita haastateltavilla oli ammatillisesta kasvusta ja asiantuntijuudesta. Seuraavassa luvussa esitellään analyysiprosessin myötä saatuja tutkimustuloksia.

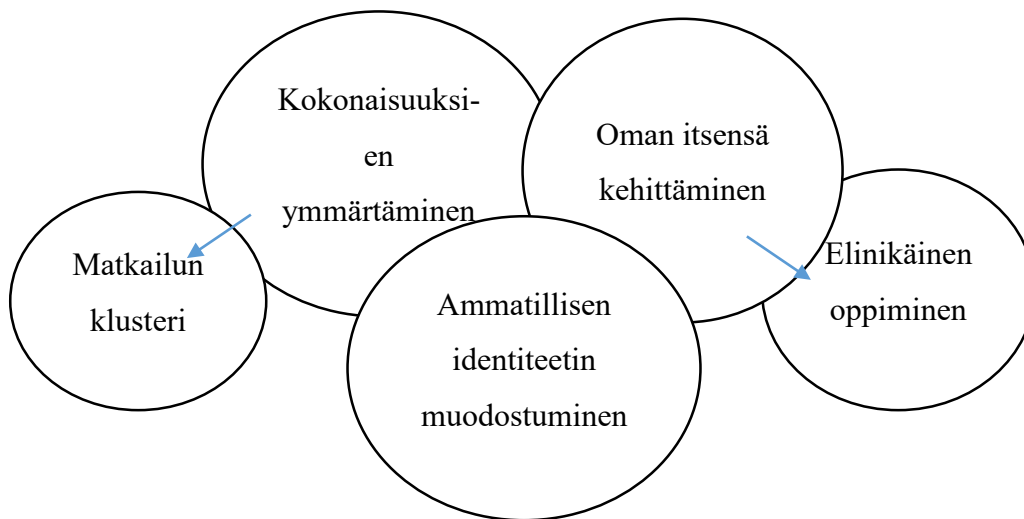
5 TULOKSET

”Vähä ku ois tullu uskoo tietyllä tapaa. Siinä on se ammatillinen silmä siis joka kerta mukana, kun lähtee ihan mihin tahansa. ”

Esittelen tässä luvussa tämän tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Aineistoa analysoidessa tein kahta rinnakkaista analyysia saman aikaisesti. Ensimmäinen analyysiprosessi oli käsityksiä ammatillisen kasvusta ja asiantuntijuudesta ja toinen analyysiprosessi koski käsityksiä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista. Esittelen seuraavassa keskeisimmät tulokset ensin ammatillisesta kasvusta ja asiantuntijuudesta, ja sen jälkeen siirrytään ammattikorkeakouluopiskelun vaatimukseen matkailualalla ja käsityksiin opintopolun merkityksestä opiskelussa. Lopuksi vielä avaan löytyneitä yhteyksiä tuloksien ja käytettyjen teorioiden välillä. Koska kyseessä on tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden henkilökohtaiset käsitykset ja otanta fenomenografisessa tutkimuksessa on suppea, ei tuloksien yleistäminen ole tarpeellista.

5.1 Käsityksiä ammatillisesta kasvusta ja asiantuntijuudesta

Ensimmäinen analyysiprosessi, ammatillinen kasvu ja asiantuntijuus teemasta, nosti esille kolme kokonaisuutta, jotka ovat kokonaisuuksien ymmärtäminen, oman itsensä kehittämisen ja ammatillisen identiteetin muodostuminen (kuvio 10). Nämä kolme kokonaisuutta olivat niitä käsityksiä, joita tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli asiantuntijuuden vaatimuksesta matkailualalla sekä niitä seikkoja, jotka ammatillisessa kasvussa olivat merkityksellisiä.



KUVIO 10. Ammatillinen kasvu ja asiantuntijuus teeman päätulokset

Tuloksista noussut kokonaisuuksien ymmärtäminen viittaa myös matkailualan klusteriajatteluun, jolla tarkoitetaan kaikkia niitä suoraan tai välillisesti matkailualan kanssa toimivia toimijoita, jotka osaltaan vaikuttavat alan kehitykseen ja hyötyvät myös toisistaan. Tämän matkailualan kompetensseihin liittyvä merkittävä oppimiskokemus on selkeästi yksi osa-alue, jonka opiskelijat olivat ymmärtäneet ja joka osaltaan vaikuttaa toimimiseen myös tulevaisuudessa matkailualan asiantuntijatehtävissä.

"et kaikki on yhteydessä kaikkeen, et matkailualalla se yhteistyö ja verkostoituminen se vaan näkyy tosi selkeesti ihan kaikenlaisten toimijoiden kesken"

Verkostoitumisen ja edellä mainitun matkailunklusteriajattelun lisäksi tuloksena voidaan pitää myös matkailualan palveluketjun hahmottamista, joka on tiiviisti yhteydessä klusteriajatteluun. Opiskelijat ovat pääsääntöisesti ymmärtäneet palveluketjun ja yhteistyön merkityksen matkailualalla, vaikka käsitteenä esimerkiksi klusteri olikin muutamalle haastatteluun osallistuneelle vieras, vaikka se matkailualan peruskäsitteistöön kuuluukin.

” Sitä ammatillista varmuutta on siitä, et ymmärtää eri aloja ja eri osa-alueita mitkä liittyy matkailuun.”

Kokonaisuuksien ymmärtäminen ja matkailualan verkoston hahmottaminen osaltaan antavat pohjaa ja luottamusta oman itsensä kehittämiseksi. Oman itsensä kehittäminen, joka voidaan liittää puolestaan vahvasti elinikäisen oppimisen eetokseen, oli toinen selkeä kokonaisuus ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden käsityskategorioissa. Matkailuala alati muuttuvana alana vaatii asiantuntijoiltaan ja ammattilaisiltaan alan muutoksien omaksumista ja jatkuvaa oman ammatillisen osaamisen kehittämistä. Oppiminen ja kasvu eivät pysähdy valmistumiseen korkeakoulusta, vaan jatkuu läpi työelämän.

” se uuden oppiminen siellä vielä valmistumisen jälkeenkin ”

Tutkimukseen osallistuneet olivat samoilla linjoilla itsensä kehittämisen tarpeellisuudesta ja painottivat oppimisen ja uuden tiedon sisäistämisen merkitystä nimenomaan työelämässä ja matkailualan yrityksissä. Lisäksi vastauksista nousi esille harjoitteluiden tuoma käytännön työkokemus ja niiden merkitys myös opiskelujen jälkeen. Tutkimukseen osallistuneet olivat sisäistäneet elinikäisen oppimisen osalta myös informaalin oppimisen alueen, eli kaikki merkittävä oppiminen ei tapahdu koulu- ja oppilaitoskontekstissa, vaan oppia voi myös työpaikoilla, harjoitteluissa ja vapaa-ajalla matkailualan toimijoilta. Osa tutkimukseen osallistuneista oli ymmärtänyt myös teoreettisen tiedon merkityksen ammatillisen kasvun osa-alueena.

”jos haluaa pärjää työmarkkinoilla sun pitää todella panostaa opiskeluun ja oppia ja ota jokainen hetki irti, että kaikki harjoittelut... saat niinku hyötyä ja kaikki kontaktit, sä saat hyötyä niistä, että kannattaa panostaa, että onnistuu työelämässä”

Kolmantena kokonaisuutena tuloksiksi nousi opiskelijoiden käsitykset ammatillisen identiteetin muodostumisesta. Maailmaa hahmotetaan jo tulevan ammatillisen minän kautta huomioiden ympäristöä ”matkailun silmälasien läpi”.

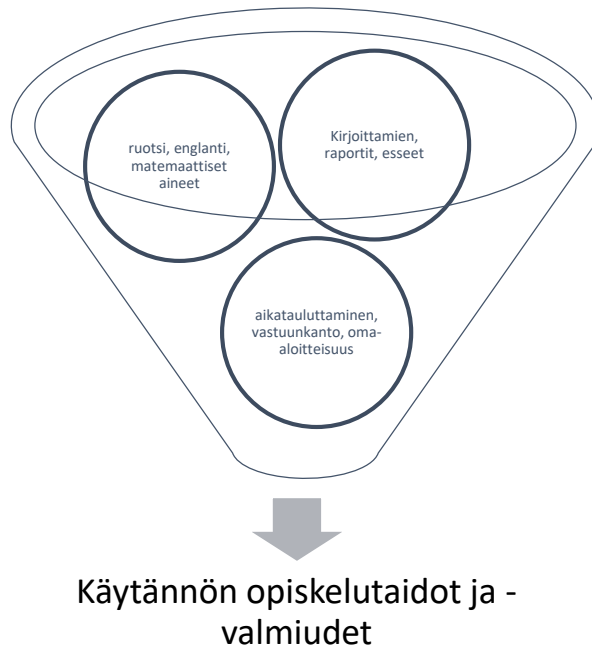
” siinä on ammatillinen silmä mukana joka kerta kun lähtee ihan mihin tahansa.”

Liikkuessaan uusissa paikoissa opiskelijat kuvasivat esimerkiksi seuraavansa; millaisia opasteita, mainontaa ja hinnoittelua matkailuun liittyen kohteessa ja ympäristössä on. Lisäksi seurataan alan julkaisuja ja mahdollisia tulevia työpaikkoja, niin työpaikkailmoitusten kuin myös mediassa näkyvien yrityksistä kertovien uutisienkin myötä. Tämä ammatillinen identiteetti ja sen vahvistuminen lisäävät osaltaan myös halua kehittää itseään. Matkailualan ammatillinen identiteetti osana ammatillista kasvua auttaa opiskelijoita sijoittamaan itsensä matkailualan kartalle, ja antaa motivaatiota uuden oppimiseen, mutta myös itseluottamusta alalla toimimiseen.

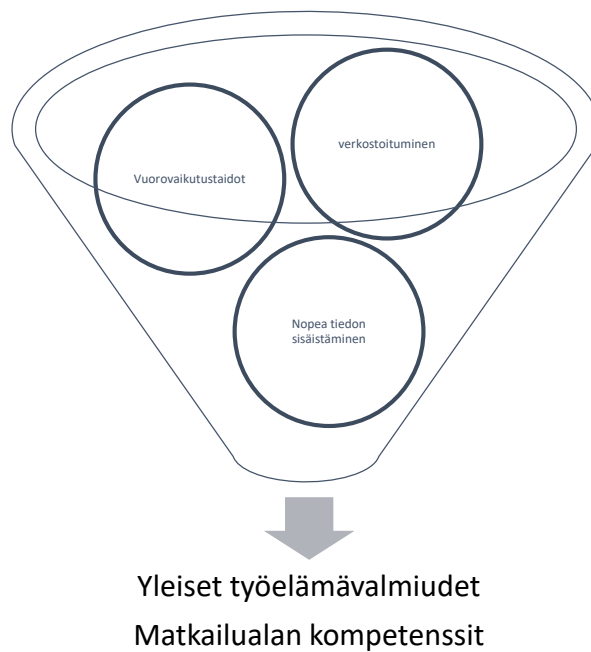
” katsoo sitä matkailumaailmaa nyt eri silmin, kun aikasemmin ”

5.2 Käsityksiä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista

Toinen analyysiprosessi, joka koski käsityksiä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista, tuotti lopulta tuloksiksi niin ikään kolme selkeää teemaa, kuten edellisessä ammatillisen kasvun ja asiantuntijuudenkin teemassa. Nämä käsitykset on esitelty seuraavissa kuvioissa 11a ja b. Erilaisista yksittäisistä opiskelussa tarvittavista taidoista ja valmiuksista, joita olivat esimerkiksi kielitaito; ruotsi ja englanti erikseen mainittuina, kirjallinen ja suullinen viestintä sekä eräänlainen omatoimisuus ja vastuunottaminen opiskelujen edistymisestä, saatiin tuloksiksi käytännön opiskelutaidot ja –valmiudet.



KUVIO 11a. Analyysiprosessi käsityksistä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista ja siitä johdetut tulokset



KUVIO 11b. Analyysiprosessi käsityksistä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista ja siitä johdetut tulokset

Yleiset työelämävalmiudet sekä matkailualan kompetenssit pitivät sisällään esimerkiksi vuorovaikutustaidot, kyvyn verkostoitua sekä nopean tiedon sisäistämisen. Matkailualan kompetensseiksi tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsitysten mukaan muotoutui vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot sekä esiintymistaidot, joita heidän kokemuksien ja käsitysten mukaan ei matkailualalla voida välttää työtehtävistä riippumatta.

”Pitää olla valmis olemaan ihmisten edessä, vaikei sitä haluais”

Vaikka matkailualan työtehtäviä voi palveluketjun eri osissa olla hyvinkin erilaisia, kaikkia niitä yhdistää jollakin tapaa asiakaspalvelu. Asiakaspalvelulle tärkeää on asiakaspalveluhenkisyys ja kyvyn työskennellä muiden kanssa lisäksi asiakaskokemuksen merkityksen ymmärtäminen koko palveluketjussa. Osana asiakaspalvelua matkailualalla on useasti esiintymistaitoja vaativia työtehtäviä. Tällaisia työtehtäviä voi olla esimerkiksi opastaminen, matkanjohtajana toimiminen ja erilaisten ryhmien edessä puhuminen erilaisissa asiakaspalvelutilanteissa. Samaan kategoriaan kuuluu osaltaan myös ulospäinsuuntautuneisuus, joka auttaa niin esiintymistaidon, kuin myös yhden merkityksellisimmän matkailualan kompetenssin asiakaspalveluhenkisyyden kanssa. Tämä ihmisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus ja sen onnistuminen koettiin merkittäväksi osa-alueeksi.

”vuorovaikutustaidot, se on kaiken A ja O”

Matkailuala miellettiin opiskelijoiden keskuudessa myös alaksi, jossa muutoksia ei voi välttää ja kiirettä ja stressiä tulee sietää. Nämä muutoskyky, kiireen ja stressin sietokyky nousivat myös matkailualan kompetensseiksi. Matkailualan kausivaihtelut ja suurien ryhmien hallinta luovat aikapainetta työskentelyyn erityisesti palvelutuottajissa, joiden vastuulla on ryhmien ja matkailijoiden siirtäminen kohteesta tai maasta toiseen.

5.3 Yleiset tulokset

Avaan seuraavassa tuloksia suhteessa teoriaan. Koska teemojen kuvauskategorioista nousi samansuuntaisia tuloksia, on mielestäni loogista käsitellä niitä ristiin analysoimalla, jolloin ensimmäisen ryhmän, ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden teeman käsityksiä voidaan käsitellä yhdessä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista saatujen tuloksien kanssa. Yhteen teemaan liittyvät keskustelut voivat aluksi näyttää muodostavan oman kokonaisuutensa, ja usein teemakokonaisuudet pysyvätkin tulkintayksikköinä. Kuitenkin litteroitua aineistoa tulkitessa voi teemasta nousta esiin merkityksiä, jotka ylittävät teemojen rajat ja muodostavat näin omat tulkintayksikkönsä. (Ahonen 1994, 143.) Näin myös tässä tutkimuksessa.

Käsityksiä ammatillisesta kasvusta ja asiantuntijuudesta

Ammatillisen kasvun osalta tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli jonkin verran tietoa ammatillisen kasvun vaiheista ja siitä, miten se näkyy opiskelussa ammattikorkeakoulussa. Käsitteenä ammatillinen kasvu osoittautui kuitenkin haastavaksi ja näyttäytyi vaikeasti hahmoteltavana. Ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden teemasta voidaan tuloksista nostaa esille kokonaisuuksien ymmärtäminen, joka osaltaan viittaa matkailualan klusterin hahmottamiseen ja klusteri- käsitteeseen liittyvien kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Tutkimukseen osallistuneet olivat ymmärtäneet matkailualan kokonaisuudesta sen, kuinka ”*kaikki vaikuttavat kaikkeen*”, kuten eräs haastateltava asian ilmaisi. Kokonaisuuksien ymmärtäminen voidaan siirtää myös asiantuntijuuteen kehittymisen prosessiin, esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytettyyn Mentkowskin tutkimusryhmän (2000) integratiivisen kasvun malliin.

”et kaikki on yhteydessä kaikkeen, et matkailualalla se yhteistyö ja verkostoituminen se vaan näkyy tosi selkeesti ihan kaikenlaisten toimijoiden kesken”

Integratiivisen kasvun malliin kuuluvan transformatiivisen oppimisprosessin selkeitä piirteitä ovat oppia yhdistämään erilaista tietoa ja hahmottaa kokonaisuuksia. Ajattelua pyritään laajentamaan syvällisemmäksi ja oivaltavammaksi sekä kykyä hahmottaa abstrakteja kokonaisuuksia pyritään kehittämään. Lisäksi opiskelijan hahmottaessa omat tavoitteensa oppimisessa ja yhdistäessään niihin abstraktia ajattelua, voidaan transformatiivisen oppimisen katsoa alkaneeksi. (Mentkowski 2000, 211–213.)

*”Koen, että jos mää en ois tullu tänne kouluun niin mulla
ois tosi semmonen putkinäkö”*

Muutama haastatteluun osallistunut kertoi saavuttaneensa selkeää oppimista ajattelun kehityksessä. Kuten, edellä olevasta sitaatista voidaan nähdä, on ajattelu avartunut ja maailmaa ja tietoa halutaan ja pystytään katsomaan laajasti. Tämä on lähes malliesimerkki transformatiivisen oppimissyklin ajattelun kehityksestä.

Tynjälän (2010) integratiivisen pedagogiikan mallin asiantuntijuuteen kuuluvaa teoreettista ja käsitteellistä tietoa, jota on mahdollista saavuttaa muun muassa luennoilla ja kirjoista, voidaan löytää tutkimuksen vastauksista yleisistä opintovalmiuksista (raportit, esseet), kun taas käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa saavutettiin erilaisista projekteista ja työharjoitteluissa. Vastauksista ilmeni ammatilliseen kasvuun liittyen harjoittelujen merkitys oppimiseen ja lisäksi verkostoitumiseen tulevaisuuttakin varten.

*”keskittyminen harjoitteluihin ja kontaktien luomiseen niissä
harjoittelupaikoissa”*

Itsesäätelytaitoa ja -tietoa eli metakognitiivista ja reflektiivistä tietoa omasta ajattelusta, toiminnasta sekä oppimisesta puolestaan syntyy reflektion myötä. (Tynjälä 2010, 83–84.) Ruohotie (2003, 67) oli kuvannut metakognitiota oman ajattelun ymmärtämisenä, kykynä tarkkailla ja säädellä omaa toimintaa sekä erilaisten opittujen strategioiden soveltamista ongelmanratkaisuissa. Tämä osa-alue asiantuntijuudesta oli vähiten esillä vastauksissa. Sosiokulttuuriset taitoihin opiskelijoiden käsitysten mukaan pääsee tutustumaan työharjoitteluissa opiskelujen aikana, mutta usein harjoittelujaksot ovat sen verran lyhyitä, ettei tieto ehdi syventyä.

Asiantuntijuuden osalta käsitykset olivat osittain ristiriitaisia suhteessa tutkimuksessa käytettyihin ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden teorioihin. Näistä teorioista esimerkiksi Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) viisi portaisen asiantuntijuuden kehittymisen mallin mukaan asiantuntijuutta, ekspertiisiä ei voi ilman työkokemusta saavuttaa. Ammattikorkeakoulun tehtävä valmistaa opiskelijoita asiantuntijatehtäviin voi osaltaan vaikuttaa opiskelijoiden käsityksiin omasta asiantuntijuudesta ja kasvusta asiantuntijatehtäviin jo opiskeluaikana.

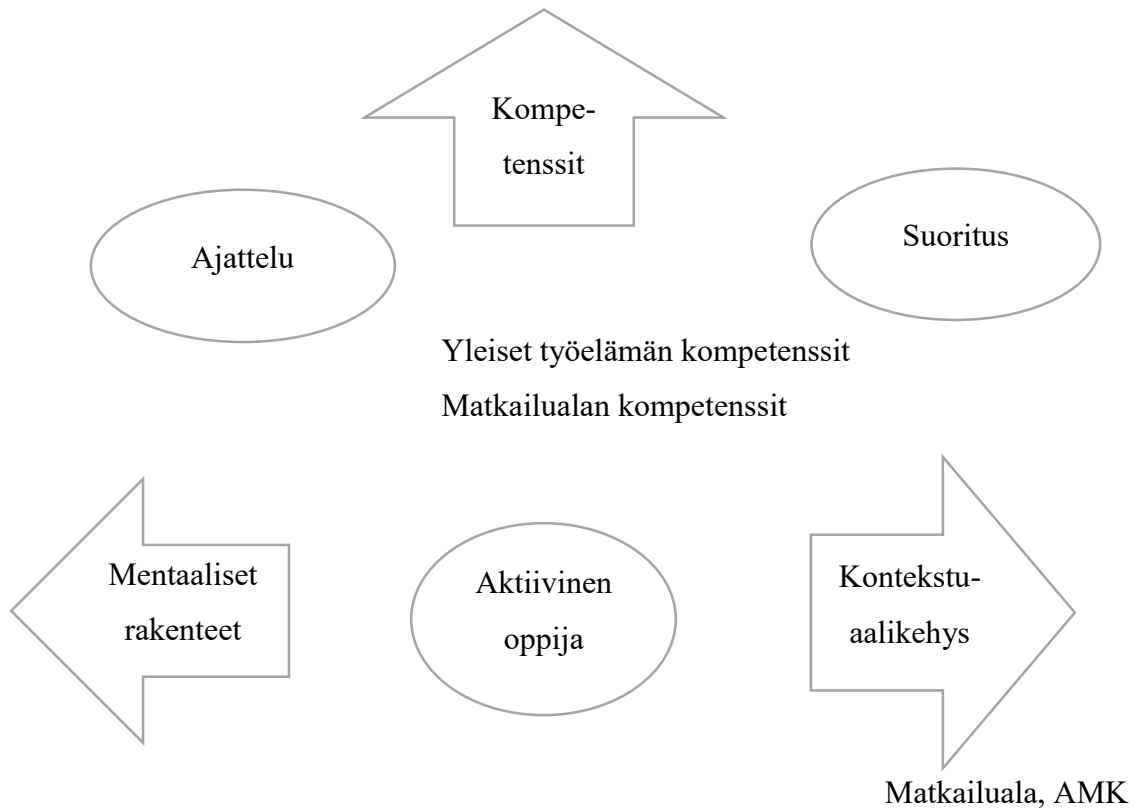
”Esimiestehtäviin – siihenhän tämä ammattikorkeakoulutus kouluttaa myöskin suoraan”

Dreyfus ja Dreyfusin (1986) asiantuntijuuden viiden portaan mallissa eteneminen riippuu osaltaan siitä, kuinka paljon opiskelijalla on aikaisempaa alan työkokemusta, jota on voitu kerryttää kesätöistä, työskentelystä opintojen rinnalla tai ennen opintoja alan yrityksissä. Opiskeluaikaisien työharjoittelujen aikana saadaan toki arvokasta alan työkokemusta, mutta harjoittelujen ollessa suhteellisen lyhyitä, ei tämän aikana voida kartuttaa syvää asiantuntijaosaamista. Noviisivaiheen ohittaminen edistyneen aloittelijan tasolle on täysin reaalista myös tähän tutkimukseen osallistuneiden kohdalla. Tutkimukseen osallistuneista kaksi oli selkeästi jo pidemmän työkokemuksen ja suuren motivaation myötä mahdollisesti jo tasolla 3., työkokemuksen alalta ollessa yli viisi vuotta. Kyseiset opiskelijat olivat iältään hieman keskivertoa vanhempia ja työkokemukseltaan ääripäätä tässä tutkimuksessa.

”kyllä mä nään itseni jo matkailun ammattilaisena, ettei siitä oikeestaan oo kahta sanaa

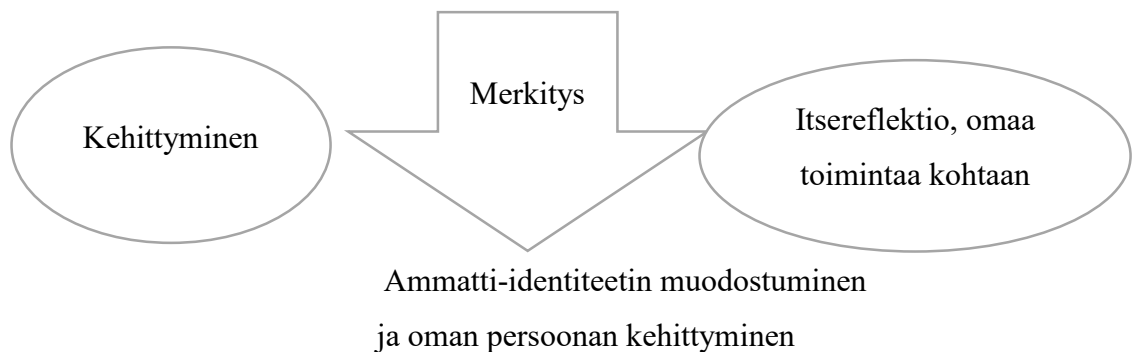
Esittelen seuraavassa kuviossa (kuvio 12) Mentkowskin tutkimusryhmän (2000, 192) ammatillisen kasvun alueita integroivat transformatiiviset oppimissyklit mukautettuna tämän tutkimuksen tuloksiin. Kompetensseihin, joihin Mentkowskin tutkimusryhmä viittaa nimenomaan ulkoisilla kompetensseilla, liittyy tässä tutkimuksessa matkailualan opiskelijoiden ammatilliseen kasvuun vaikuttavat yleiset työelämävalmiudet sekä matkailualan spesifit kompetenssit. Kompetenssien vastinpari, merkitys pitää sisällään ammatti-identiteetin muodostumisen ja oman persoonan sekä henkilökohtaisen että ammatillisen kehittymisen. Kontekstuaalikehys, jossa tutkimukseen osallistuneet liikkuvat ja jossa oppiminen tällä hetkellä tapahtuu, on ammattikorkeakoulu sekä matkailuala kokonaisuutena.

Kontekstuaalikehyksen vastakkainen alue on mentaaliset rakenteet, johon liittyvät opiskelijan ajattelun kehitys, muun muassa kyky jäsentää ajattelua ja ymmärtää matkailualan työhön liittyviä eettisiä ratkaisua. Kaiken keskellä on aktiivinen oppija, joka omalla toiminnallaan vaikuttaa oppimisprosessin etenemiseen ja omaan ammatilliseen kasvuun.



Jäsentävät ajattelua

Työn eettisten ratkaisujen ymmärtäminen



KUVIO 12 Matkailualan opiskelijoiden ammatillisen kasvun alueita integroivat transformatiiviset oppimissyklit Mentkowskin tutkimusryhmän (2000, 192) mallia mukaillen

Käsityksiä ammattikorkeakouluopiskelusta ja sen vaatimuksista

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsitykset opintovalmiuksista ja –vaatimuksista ammattikorkeakoulussa olivat pääsääntöisesti yhteneväisiä aiempien tutkimusten kanssa. Käsityksistä opiskelusta ammattikorkeakoulussa nousi tuloksissa esille käytännön opiskelutaidot ja –valmiudet, joita olivat muun muassa oma-aloitteisuus, kirjoittaminen ja raportointi sekä tiedon nopea sisäistäminen. Opintovalmiuksien nimeämisen avulla saatiin lisäksi tietoa opiskelijoiden käsityksistä opiskeluissa tarvittavista taidoista ja yleisistä työelämävalmiuksista.

Käytännön opiskelutaidoista ja -valmiuksista oli ammattikorkeakouluopettajille tehdyn tutkimuksen mukaan nähtävillä selkeät alueet, joissa toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun tulevilla oli haasteita. Tutkimuksessa korostui erityisesti äidinkielen ja viestinnän taidot sekä ammatillisen englannin ja ruotsin kielen suullinen ja kirjallinen taito. Matemaattisten taitojen kohdalla esiin nostettiin erityisesti tilastoja ja graafisia esityksiä tulkitseminen. (Kokkonen, Saarimaa & Vallisaari 2010, 13–19.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2016, 68) tutkimuksessa oli lisäksi mainittu akateemisten taitojen, teoreettisten valmiuksien sekä tiedonhankinta- ja soveltamistaitojen kehittämien ammatillisen toisen asteen koulutuksen suorittaneille opiskelijoille.

Tässä tutkimuksessa nousi opiskelijoilta samoja kokemuksia kuin edellä esitetyt tutkimustuloksetkin näyttävät. Haasteita erityisesti nuorimmilla tutkimukseen osallistuneilla oli heidän mukaansa käytännön opiskelutaidoissa ja valmiuksissa, joita erikseen mainittiin opiskeluun liittyvien kirjoitustehtävien tekeminen, erilaiset raportit ja essee. Matemaattisista taidoista matkailualalla mainittiin erityisesti kyky tulkita erilaisia tilastoja, joka aiemmissa tutkimuksissa on liitetty myös yleisiin ammattikorkeakoulussa tarvittaviin taitoihin. Lisäksi kursseille ilmoittautuminen, oma-aloitteisuus, opiskelun suunnittelu ja aikatauluttaminen olivat niitä asioita, joita koettiin merkityksellisiksi ja jopa haasteellisiksi ammattikorkeakouluopiskelussa. Näitä samoja asioita, opiskelutekniikka, itseohjautuvuus ja omatoiminen työskentely, nousi esiin myös aiemmissa ammattikorkeakoulun opettajille tehdyssä tutkimuksessa (Karvi 2016, 68).

Tutkimukseen osallistuneet tunnistivat matkailualan korkeakoulutuksessa tarvittavia taitoja, jotka osalle vielä olivat haasteellisia tai olivat olleet haasteellisia koulutuksen alkaessa. Näihin seikkoihin

myös tämän tutkimuksen tuloksen mukaan olisi tärkeää kiinnittää huomioita opintojen alussa ja jopa ennen opintoja toisella asteella helpottaakseen opiskelua ja oppimisprosessin kehittymistä korkeakoulussa.

Itsesäätelytaidot, kuten tuloksissa mainitut oma-aloitteisuus, opintojen suunnittelu, mutta myös lisäksi oman oppimisen reflektointi, auttavat oppijaa saavuttamaan asetetut oppimistavoitteet. Itsesäätelyä harjoittava opiskelija on aktiivinen oppimisprosessissaan ja myönteisten oppimiskokemusten kautta myös haluaa jatkaa prosessissa eteenpäin. (Ruohotie 2005, 9–14). Prosessin eteneminen edesauttaa myös matkailun kompetenssien ja yleisten työelämävalmiuksien hahmottamisessa ja saavuttamisessa.

Matkailualan kompetenssien hahmottaminen oli suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista hyvin tiedossa. Ruohotien (2002, 40) esittelemät yleiset työelämävalmiudet/kompetenssit, joita olivat elämänhallinta, kommunikointitaidot, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovatiivisuus ja muutosten hallinta, löytyvät osittain myös tämän tutkimuksen tuloksista. Huomioitavaa on kuitenkin, että tulevien asiantuntijoiden käsityksistä puuttuivat erilaiset johtamistaidon osa-alueet. Vuoro-vaikutus ja kommunikointitaidot sekä muutосkyky ja kiireen sietäminen, nostettiin merkittäviksi kompetensseiksi jo tässä vaiheessa ammatillista kehittymistä myös tähän tutkimukseen osallistuneiden käsityksissä.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden käsitykset matkailualla vaadituista kompetensseista ovat hyvin samansuuntaisia kuin kompetenssit, joita matkailualan tutkimuksissakin on esitelty. Zehrerin ja Mössenlechnerin (2009, 278–279) tutkimuksen kompetensseista samankaltaisuuksia oli esimerkiksi kokonaisuuksien hahmottaminen, kielitaito, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Lisäksi sitoutuminen työhön ja ammattiin sekä kyky työskennellä paineen alla nähtiin merkittäviksi kompetensseiksi matkailualalla Zehrerin ja Mössenlechner (2009, 278–279) tutkimuksessa, kuten myös tässä tutkimuksessa. Ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden teemasta tulokseksi saatu oman itsensä kehittäminen sopii myös kompetenssien teemaan. Matkailualan kompetensseissa esimerkiksi Zehrer ja Mössenlechner (2009, 278–279) olivat nostaneet halun oppia yhdeksi merkittävämmäksi henkilökohtaisista kompetensseista. Tämän tutkimuksen tuloksiin viitaten voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet olivat ymmärtäneet hyvin matkailualan kompetenssit ja vaatimukset, vaikka käsitteenä kompetenssi olikin monelle vieras.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

” se oletus siellä koulussa, että kaikki on tulleet lukiosta.”

Edelleen suurin osa, 70 %, matkailun restonomiopiskelijoista tulee ammattikorkeakouluun lukion kautta. Tämä saattaa vaikuttaa myös annettavan opetuksen sisältöön sekä opettajien odotuksiin oppilaiden taidoista. Erilaisten opintopolkujen tunnustaminen ja erilaisista opintopoluista korkeakouluun tulleiden opiskelijoiden vahvuuksien tunnistaminen voisivat osaltaan vaikuttaa myönteisien oppimiskokemusten saamiseen ja sitä kautta opiskelijoiden oppimisorientaation kasvuun. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsitykset opintovalmiuksista ja –vaatimuksista ammattikorkeakoulussa olivat pääsääntöisesti yhteneväisiä aiempien tutkimusten, kuten Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttaman Liikettä niveliin –tutkimuksen (Karvi 2016) sekä Euroopan sosiaalirahaston rahoittaman Nitoja- hankkeeseen kuuluvan ”Amiksesta AMK:iin” -tutkimuksen kanssa (Kokkonen, Saarimaa & Vallisaari 2010). Erilaiset yksittäiset ainekokonaisuudet ja niiden hallinta koettiin ainakin opiskelujen alussa haastavaksi ammatillisen toisen asteen koulutuksen jälkeen. Tällaisiksi kokonaisuuksiksi voidaan mainita esimerkiksi erilaisten raporttien ja esseiden kirjoittaminen, kielitaidosta erityisesti ruotsin kielen hallinta sekä matemaattisten tilastojen tulkinta.

Toinen opintovalmiuden osa-alue, jonka tutkimukseen osallistujat nostivat esille, oli vastuun ottaminen omista opinnoistaan ja omatoimisuus. Omanelämän hallintaa ja vastuunkantoa tulisikin tukea jo toisella asteella, jotta siirtymät korkeakouluun tai työelämään olisivat mahdollisimman helppoja.

Kompetenssien ja yleisten työelämävalmiuksien osalta tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoilla on hyvät käsitykset siitä, millaisia vaatimuksia omalla alalla vaaditaan. Tutkimuksessa käytetyt teoriat ja aiemmat tutkimukset matkailualalta antoivat samansuuntaisia viitteitä matkailualan kompetensseista kuin opiskelijat olivat ne käsittäneet. Myös ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmista nostetut kompetenssit näkyivät opiskelijoidenkin vastauksissa. Toisaalta osalla

tutkimukseen osallistuneista kompetenssi käsitteenä oli vieras, vaikka alalla tarvittavia taitoja pystyttiin nimeämään.

Ammatillinen kasvu oli toinen kokonaisuus, jonka puitteissa tutkimukseen osallistuneiden kanssa käytiin keskusteluja. Haastattelutilanteissa pohdittiin muun muassa sitä, mitä ammatillinen kasvu tarkoittaa. Fenomenografisen tutkimustavan mukaisesti tutkija kuitenkin pyrki olemaan ohjaamatta haastateltavia vastauksissa tiettyyn suuntaan, vaikka avustavia esimerkkejä aiheesta annettiin. Ammattikorkeakoulut ovat laatineet opetussuunnitelmiinsa esimerkkejä koulutusalojen ammatillisen kasvun prosesseista, ja näiden prosessien avaaminen opiskelijoille jo koulutuksen alkuvaiheessa sekä matkan aikana, voisivat edesauttaa ammatillisen kasvun hahmottamista ja sitä, miten kasvu omalla koulutusallalla etenee.

Asiantuntijuuden kehittymisen ja käsitteen kanssa oli havaittavissa samanlaisia ajatuksia ja kysymyksiä kuin ammatillisen kasvun kohdalla. Yleisesti korkeakouluissa voidaan yhtenä asiantuntijuuteen kehittymisen askeleena nähdä itsereflektion kehittyminen, joka vaatii taakseen motivaatiota itsensä kehittämiseen. Kasvu antaa opiskelijoille ja tuleville asiantuntijoille nimenomaan kyvyn ymmärtää asioiden erilaisia näkökulmia ja samalla kannustaa jatkuvaan itsensä kehittämiseen (Ruohotien 2003, 76). Asioiden avaaminen ja kasvuprosessin näkyville tuonti ja konkretisointi voisivat auttaa myös motivaation kasvattamisessa ja sen myötä myös itsereflektion kehittämisessä. Uusi maailmankuva ja ajattelutapa osaltaan kehittävät uusia ajattelun tapoja ja lisäävät myös innovaatiokykyä.

Vahva oppimisorientaatio ja opiskelijan motivaatio opittavasta aiheesta ja ammatista ovat voimakkaasti yhteydessä myös itsensä kehittämiseen, joka puolestaan edesauttaa ammatillisessa kehittämisessä ja tietotaidon ylläpidossa (Ruohotie 2002, 55). Oppimismotivaatioon vaikuttavat myös myönteiset koulutuskokemukset, ymmärrys omista kehittämistarpeistaan ja niiden arvioinnista (Ruohotie 2002, 55). Opiskelijoiden kokemukset opetettavasta aiheesta ja opettajien kyky innostaa ja motivoida nousivat esiin myös tässä tutkimuksessa. Toisaalta omien osaamisalueiden tunnistaminen ja tunnustaminen sekä itsereflektio näyttivät jäävän joillakin koulutuksen sisällön ja toteuttamisen kritiikin varjoon.

Opiskelijoiden yleinen käsitys asiantuntijuudesta piti sisällään runsasta teoreettista tietoa, kykyä soveltaa tietoa käytäntöön sekä taitoa neuvoa muita. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pääsääntöisesti olettivat käytännön työssä hankitun kokemuksen olevan merkityksellisempää kuin korkeakouluissa opitun tiedon. Teoreettisen tiedon jäädessä ainakin tässä tutkimuksessa vähemmälle painoarvolle, voidaan pohtia sitä, onko korkeakoulu onnistunut tekemään näkyville teoreettisen

taustatiedon tärkeyden nimenomaan asiantuntijatehtävissä, joihin ammattikorkeakoulu kuitenkin valmistaa? Toinen haastatteluaineistossa vähemmälle jäänyt alue oli metakognitiiviset- ja itsesäätelytaidot. Voidaankin pohtia, johtuuko tämä siitä, ettei näitä taitoja tunnisteta vai siitä, ettei opiskelijat pidä niitä merkittävänä ammatillisessa kasvussa ja asiantuntijuudessa?

Dreyfusin & Dreyfusin (1986) teorian pohjalta tarkasteltuna ammattikorkeakoulun tehtävää ja tavoitetta, jonka osa myös tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoita oli sisäistänyt, voidaan pitää ristiriitaisena. Ammattikorkeakoululaki edellyttää, että ”ammattikorkeakoulu antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä tukee opiskelijan ammatillista kasvua” (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4§). Ammattikorkeakoulun lain mukainen tehtävä kouluttaa asiantuntijoita, voidaan taustateorioihin (Dreyfus & Dreyfus 1986; Tynjälä 2010) viitaten pitää haasteellisena. Jotta valmistuttuaan opiskelija olisi valmis sijoittumaan asiantuntijatehtäviin, vaatisi se opiskelun lisäksi myös työkokemusta, jota ei ainakaan suoraan toiselta asteelta korkeakouluun tullessa ole ehtinyt kertyä. Ilman oman alan työkokemusta ja käytännön työstä syntyvän tietotaidon puuttuessa, tilanteiden kokonaiskuvan hallinta ja toimiminen kokemuksensa perusteella intuitiivisesti ei ole mahdollista.

7 POHDINTA

Tutkimus ja sen tulokset herättivät ajatuksia ammatillisen kasvun näkyvyydestä ja selkeydestä ammattikorkeakouluopiskelijoilla. Ammatillisen kasvun avaaminen ja konkretisointi opiskelijoille koulutuksen aikana voisi osaltaan edesauttaa asiantuntijuuden saavuttamista ja lisätä motivaatiota myös itse oppimisprosessiin. Seuraavassa kappaleissa käsittelen niitä ajatuksia, joita tuloksien merkityksistä syntyi. Samoin tutkimukseen vaikuttaneita luotettavuuden ja eettisyyden alueita ja lopuksi mahdollisen jatkotutkimuksen haasteita ja suuntaviivoja.

7.1 Tulosten merkitys

Tynjälä (2009, 172–173) on pohtinut koulutuksen suunnittelun kannalta asiantuntijaksi kasvua. Hänen mukaansa usein koulutuksessa keskitytään formaaliin tietoon, käytännön tiedon ja harjoittelujen jäädessä irrallisiksi, vaikka juuri käytännön ja teoreettisen tiedon integroitumista pidetään asiantuntijuuden perustana (Tynjälä 2009, 172). Opetussuunnitelmat on rakennettu perinteisesti siten, että opintojen alussa keskitytään teoriapohjan luomiseen harjoittelujen ollessa vasta opintojen lopussa (Tynjälä 2009, 172). Ammattikorkeakouluissa on pyritty purkamaan tämä perinteinen järjestys kiinnittämällä huomiota opetusmenetelmiin ja ottamalla mukaan erilaisia projekteja ja käytännön tehtäviin liittyviä tehtäviä. Näillä pyritään juuri asiantuntijaosaamisen kehittämiseen. Muun muassa ongelmalähtöiset opetusmenetelmät, jotka integroivat teoriaa ja käytäntöä jo opintojen alussa, auttavat oman alan ongelmien käsittelyn hahmottamiseen ja antavat opiskelijoille mahdollisuuden oman alan kokemukseen myös teoriaopinnoissa (Tynjälä 2009, 173). Myös perinteisillä menetelmillä voidaan yhdistää käytäntöä ja teoriaa ilman, että tehdään käytännön työtä yrityksissä. Tynjälä (2009, 174) antaa esimerkkinä kasvatustieteen oppimisen ja kasvun teorioiden yhdistämisen omiin kokemuksiin kirjoitustehtävien avulla pohjana kolme alan teoreettista teosta. Esimerkiksi oppimisstrategioiden teorioiden valossa omien

oppimisstrategioiden hahmottaminen kirjoittamalla ja tehtävien purkaminen keskustelemalla auttaisi myös matkailualan opiskelijoita tunnistamaan oman oppimisen mahdollisuuksia ja kehittämään itsesääätelytaitoja, jotka kuuluvat ammatilliseen kasvuun ja asiantuntijuuteen. (Tynjälä 2009, 174–175.)

Ammattikorkeakouluissa haasteita on myös pedagogiassa, jossa muun muassa työelämälähtöisyys, ohjauksellisuus, vuorovaikutteisuus sekä erilaiset tieto- ja viestintätekniikan käyttö osaltaan asettavat vaatimuksia opettajille, mutta myös opiskelijoille (Lehtelä & Viitala 2007, 123). Uusien opetusmenetelmien kokeilu, tekniikan tutuksi tuleminen ja opettajien ammattitaidosta lähtevä työelämälähtöisyys varmasti osaltaan kasvattavat opiskelijoiden motivaatiota sekä avaavat alalla ja alan asiantuntijatehtävissä tarvittavia kompetensseja.

Ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden ehdottomana vahvuutena nähdään esimerkiksi Kansallisen arviointikeskuksen (2016, 67) tutkimukseen osallistuneiden koulutusjärjestäjien, niin toisen asteen kuin ammattikorkeakoulun edustajienkin mukaan, erinomainen käytännön osaaminen, taitojen soveltaminen ja oman alan työtehtävien tuntemus, oman alan perustiedot, substanssiosaaminen sekä oman alan tuntemus. Työssäoppimisen ja työkokemuksen myötä työelämän vaatimukset ja työelämätaidot ovat yleensä hyvällä tasolla. Haasteita on kuitenkin lähinnä opintovalmiuksien osalta, joihin huomion kiinnittäminen jo toisella asteella voisi helpottaa siirtymiä korkeakouluopiskeluun. Kuten tässäkin tutkimuksessa, niin myös esimerkiksi Kansallisen arviointikeskuksen (2016, 82) toteuttamassa tutkimuksessa todettiin, että työelämävalmiuksien rinnalle olisi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa nostettava myös jatko-opintovalmiudet, muun muassa tiedollisen aineiston käsittely ja yleiset oppimisvalmiudet helpottamaan siirtymää korkeakouluun tai työelämään.

On kuitenkin huomioitavaa, että opiskeluvalmiuksiin vaikuttavat kuitenkin enemmän henkilökohtaiset ominaisuudet kuin kuljettu opintopolku (Karvi 2016, 67). Opiskelijan oma kehittyminen ja orientaatio opiskeluun vaikuttavat opiskeluun myös uudella kouluasteella. Opiskelijoiden omien valmiuksien ja ammatillisen kasvun tukeminen ja kehittäminen, erityisesti nuorilla opiskelijoilla, joilla oma ammatillinen kasvu sekä ammatti-identiteetin kehittyminen ovat vasta polun alkupäässä, voisivat osaltaan kasvattaa motivaatiota sekä kehittymistä niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisella tasollakin.

Opiskelijavalintojen kokonaisuudistus alkaen vuoden 2016 valinnoista, auttaa osaltaan ammatillista väylää ammattikorkeakouluihin hakevia. Vuonna 2016 voimaan tulleissa valintaperusteissa ei ammatillista väylää hakevan koulumenestys enää vaikuta, vaan valinnat tehdään valintakokeen tai valintakokeen ja työkokemuksen perusteella (Karvi 2016, 65) Ammattikorkeakoulut voivat myös

määrittää, että kaikki hakijat valitaan vain valintakokeen perusteella – tämä koetaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2016) raportin mukaan parannukseksi, koska tällöin hakija tietää mitä valinnassa painotetaan. Keskustelu ammatillisen koulutuksen ympärillä kuitenkin jatkuu tulevien suurten muutosten myötä, joista viimeisimpänä on esille nostettu toinen uusi pääsykoeuudistus, joka tulisi voimaan viimeistään vuoden 2020 aikana, mutta osittain jo vuodesta 2018 alkaen. Muutoksen myötä yliopistot ja ammattikorkeakoulut lisäisivät jälleen todistusvalintoja ja kehittäisivät yhä yhtenäisempiä, useilla aloilla käytettäviä valintamenettelyjä, joissa arvioitaisiin yleisellä tasolla opiskeluvalmiuksia ja kyvykkyyttä korkeakouluopintoihin, mutta ei korkeakouluopintojen sisältöjä. Valintamenetelmät tulevaisuudessa olisivat sellaisia, ettei valmistautuminen niihin etukäteen olisi mahdollista ja todistusvalinta olisi pääasiallinen väylä korkeakoulutukseen. (OKM 2017.) Tämä uudistus on selvästi ristiriidassa ammatillisen väylän opiskelijavalintoja tutkineen ja kommentoineen Kansallisen arviointikeskuksen (2016) raportin mukaan.

Myös tulevaisuudessa olisi tärkeää taata väylä korkeakouluopintoihin myös ammatilliselta toiselta asteelta, vaikka prosentuaalisesti tällä hetkellä tämän väylän valinneita onkin vähemmistö. Elinikäisen oppimisen edistäminen ja erilaisten opintopolkujen luominen ja mahdollistaminen edesauttavat ammatillista kasvua ihmisen eri elämänkaaren kohdissa. Monipuoliset, ihmisen eri elämäntilanteet huomioivien, opintopolkujen olemassaolot myös mahdollistavat jo työelämässä olevien ammatillista kasvua. Opiskelijavalintojen kehittäminen on osa Sipilän hallituksen kärkihanketta - Nopeutetaan siirtymistä työelämään, mutta huomioitava olisi myös opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja niiden myötä opintopolut.

Koska tulevaisuudessa erilaisten opintopolkujen käyttö tulee vain lisääntymään ja yhtäläisiä tapoja omaan ammatilliseen kasvuun ei voida enää määritellä, tulisi myös eri muodoissa suoritettujen ammatillisten tutkintojen antamiin jatko-opintovalmiuksiin kiinnittää huomiota. Tämä todettiin myös Kansallisen arviointikeskuksen (2016, 82) toteuttamassa tutkimuksessa.

Jotta siirtyminen eri kouluasteelta toiselle olisi mahdollisimman joustavaa ja opiskeluodotukset ja -valmiudet kohtaisivat parhaalla mahdollisella tavalla, yhteistyötä eri koulutusasteiden välillä tulisi vahvistaa. Kansallisen arviointikeskuksen (2016, 87) toteuttamassa tutkimuksessa on esitelty koulutusyhteistyöstä erinomainen esimerkki matkailualalta, jollaista voisi laajentaa muillekin paikkakunnille edesauttamaan henkilökohtaisia opintopolkujen käyttämistä ja ammatillista kasvua. Tämä esimerkkinä esitelty tutkimus- ja koulutusinstituutti on kolmen eri kouluasteen yhteistyöprojekti, jossa mukana ovat Lapin Yliopisto, Lapin ammattikorkeakoulu (matkailu-, ravitsemis- ja talousala) sekä

Lapin matkailuopisto. Nämä oppilaitokset muodostavat yhdessä Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutin (MTI), jonka tarkoituksena on tarjota muun muassa opetusta kaikille projektissa mukana oleville oppilaitoksille ja niiden opiskelijoille sekä tehdä yhteistyötä myös tutkimuksessa ja palvelutoiminnassa koulutusasteesta riippumatta. MTI:n opiskelijat voivat oman ammatillisen kehittymisen kannalta valita itselleen mielekkäitä opintoja kaikkien mukana olevien oppilaitoksien opinnoista, esimerkiksi korkeakouluopiskelija voi halutessaan vahvistaa käytännön osaamistaan matkailuopiston opintojaksoilla ja vastaavasti matkailuopiston opiskelija lisätä teoreettisia valmiuksiaan korkeakoulun puolella. Opinnot on myös mahdollista sisällyttää omiin opintoihin. Opiskelijat tekevät yhdessä projekteja ja tutustuvat laaja-alaisesti matkailualan koulutustarjontaan. (Karvi 2016, 87; MTI 2017.)

Käynnissä olevat ammatillisten koulutusten reformit ja niiden lopulliset toteutukset näyttävät tulevaisuudessa kuinka erilaiset opintopolut on otettu huomioon ja kuinka ammatillisen kasvun tukeminen onnistuu koulutuspoliittisten päätösten valossa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa ja teemahaastatteluissa omien ennakkokäsityksien hyväksyminen ja tiedostaminen lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Oma käsityksemme todellisuudesta on kehittynyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja kun samalla tiedostamme sen tosiasian, että samoista ilmiöistä on useita ristiriitaisiakin käsityksiä, emme voi tavoittaa ehdotonta, muuttumatonta totuutta meitä ympäröivästä maailmasta (Hirsjärvi & Hurme 2007, 18.) Näin myös tämän tutkimuksen osalta. Tutkimuksessa ja aineistosta nousseet käsitykset ovat tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden sen hetkisiä ajatuksia ja käsityksiä esimerkiksi omasta ammatillisesta kasvusta ja mahdollisesti sen hetkinen mieliala, aiemmat kokemukset ja pohdinnat sekä muiden mielipiteetkin aiheesta ovat voineet vaikuttaa käsityksien syntymiseen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa, niin kuin muissakin haastattelututkimuksissa, haastattelijalla on vaikutusta haastateltavaan, hänen vastauksiinsa ja merkityksien ja käsityksien muodostukseen. Haastattelija voi kuitenkin minimoida oman vaikutuksensa kiinnittämällä huomiota muun muassa haastattelutilanteessa omien huomioiden ja käsitysten esille tuloon. Tekemällä jatkokysymyksiä

haastattelija voi selvittää haastateltavan käsityksiä aiheesta. Haastateltavalle tulisi myös antaa tarpeeksi aikaa ja tilaa reflektointiin sekä vapaaseen puheeseen. Haastattelijan tulisi välttää myös haastateltavan johdattelua ilmeillä, vaikka olisikin samaa tai erimielistä haastateltavan kanssa. Mahdollisimman neutraali suhtautuminen haastateltavan käsityksiin ja vastauksiin edesauttaa relevantin tiedon saamista, kuitenkin unohtamatta empaattista läsnäoloa. Kysymykset, kuten mitä haastateltavan mielestä tarkoitetaan ammatillisella kasvulla tai kuvaa millaisia vaatimuksia ammattikorkeakouluopiskelijalla on opiskelussaan, antavat vastaajalle tilaa oman tiedon ja käsitysten reflektioon, joka puolestaan johtaa yleensä monipuolisempaan aineistoon. Haastattelun onnistumisen kannalta myös harjoitushaastattelut, joissa kysymyksiä sekä haastattelijan oman roolin omaksumista voidaan harjoitella, auttavat onnistumisessa oikeissa haastattelutilanteissa. (Sin 2010, 313–314.)

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa osaltaan myös haastatteluaineiston laatu. Huolellinen valmistautuminen haastatteluun, tallenteiden laadun varmistaminen, litteroinnin hoitaminen samalla tavalla kaikissa haastatteluissa ovat osaltaan vaikuttamassa tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen. Tässä tutkimuksessa on haastattelut pyritty tekemään saman kaavan mukaan, antaen kuitenkin haastateltavalle mahdollisuus ohjata keskustelua annettujen teemojen sisällä.

Tässä tutkimuksessa valmistautuminen haastatteluihin alkoi harjoitushaastattelulla. Aluksi tehtiin yksi harjoitushaastattelu, jotta nähtiin kysymysten sekä samalla nauhoitusvälineiden toimivuus. Harjoitushaastattelun jälkeen teemahaastattelun runkoa muokattiin, sekä lisättiin muutamia apukysymyksiä, joita koettiin tarpeelliseksi. Tutkimushaastatteluissa pyrittiin aluksi avaamaan tutkimuksen tarkoitusta ja kertomaan haastattelijan omasta taustasta ja syitä tutkimusaiheen valintaan. Näillä seikoilla pyrittiin luontevan keskustelun mahdollistamiseen ja tutkimusteemojen ymmärtämiseen. Haastattelupaikoiksi valittiin haastateltavalle itselleen sopivan neutraali paikka, jossa olisi rauhallista pohtia haastattelun teemoja. Tällaisiksi paikoiksi valikoitui opiskelijoiden omat oppilaitokset, Tampereen yliopiston kirjaston neuvotteluhuoneet sekä yhdessä haastattelussa yleinen kahvila, joka ei hälyisyyden vuoksi ollut paras mahdollinen paikka haastattelun tekoon.

Nauhoitettujen haastattelujen haastatteluaineiston litterointivaihe antaa erinomaisen mahdollisuuden oman aineiston haltuunottoon. Litterointia voidaan ajatella myös teoreettisena toimintana. Aineiston purkamista koskevat ratkaisut antavat jo käsitystä tutkijan teoreettisesta esiymmärryksestä sekä ensimmäiset oletukset tutkimusilmiöstä. (Nikander 2010, 433.) Tutkijan tulee ottaa kantaa jo ennen litterointiprosessin alkua siihen, kuinka tarkasti aineisto litteroidaan ja tarvitaanko tutkimusongelman ratkaisuun minkä tasoista litterointia. Litteroinnin tarkkuus määritetään yleensä

pohtimalla juuri edellä esitettyjä tutkimusongelmaan ja metodiseen lähestymistapaan perustuvia kysymyksiä (Ruusuvuori 2010, 427). Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä ja litteroinnissa päädyttiin peruslitterointiin, ilman täytesanojen ja äännähdysten merkitsemistä. Merkityksellistä oli tutkittavien käsitykset ja merkityksien ilmaisut, ei niinkään se, miten asiat ilmaistiin. Tällainen litterointitapa on riittävä silloin, kun tutkitaan tiettyä aihealuetta ja mielenkiinto kohdistuu haastattelun asiasisältöihin (Ruusuvuori 2010, 425).

Yhtenä tutkimuksen luotettavuuden mittarina pidetään tutkimuksen toistettavuutta. Onko tutkimusprosessi esitetty niin selkeästi, että tutkimus voitaisiin toistaan jossakin toisessa korkeakoulussa jonkun toisen tutkijan toimesta? Tutkimuksessa on pyritty selventämään tutkimuksen etenemistä ja siihen käytettyä prosessia mahdollisimman totuudenmukaisesti ja yksityiskohtaisesti, joten tutkimus olisi mitä luultavammin toistettavissa. Toinen asia olisi se, olisiko uuden tutkimuksen tulokset samansuuntaisia. Tämäkin on toki mahdollista, mutta fenomenografisen tutkimustavan mukaisesti tutkimuksen tulokset ovat tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia juuri siinä kontekstissa ja hetkessä, missä kyseinen haastattelu tehtiin. Voi olla, että uusimalla tämän tutkimuksen samoja tutkimushenkilöitä käyttäen, tuloksiksi saataisiin jotain muuta kuin nyt. Lisäksi tutkijan oma kokemusmaailma vaikuttaa tutkimuksen tekoon, vaikka yrittäisimme olla kuinka objektiivisiä tahansa. Selkeällä tutkimusprosessin avaamisella ja tutkijan omien päätelmien perusteluilla voidaan pyrkiä selkeyttämään tutkimuksen kulkua niin paljon ja tarkasti, että tutkimuksen toistaminen toisenkin tutkijan tekemänä on kuitenkin mahdollista.

Itse tutkimuksen toteuttaminen ja prosessin eteneminen ovat pitäneet sisällään useita erilaisia vaiheita, myös haastavia ja hitaasti eteneviä. Teoriaan tutustuminen, menetelmien valinta, tutkimusaineiston hankkiminen ja lopulta aineiston purku ja analysointi ovat osaltaan vieneet tutkijaa välillä syvälle ammatillisen koulutuksen kontekstiin ja ammatillisen kasvun maailmaan. Aineistoa on käyty läpi useita kertoja, ensin yksittäisinä haastatteluina ja tämän jälkeen luokittelun ja teemoittelun avulla merkitysryhmiä muodostaen ja käsityksistä kokonaisuuksia hahmottaen. Aineistonkeruuvaiheessa suurimpana haasteena oli löytää tarpeeksi haastateltavia, ja pohdinta siitä, onko aineistoa tarpeeksi, oli yksi seikka tutkimusprosessissa. Fenomenografinen tutkimus kuitenkin tavoittelee laadullista aineistoa ja haastateltavien omia käsityksiä tutkimusaiheesta tulkittuna (Ahonen 1994, 152). Tarkoituksena on Ahosenkin (1994, 152) mukaan enemmänkin aineiston hankkiminen mieluummin syvyyssuunnassa eli perehtyminen mieluummin määrällisesti suppeampaan aineistoon syvällisemmin kuin laajaan aineistoon pintapuolisesti. Lisäksi aineiston aitous eli se, että kyseessä on juuri teemojen mukaiset ja tutkimukseen

liittyvät aiheet sekä vastaukset, jotka kuvaavat haastateltavien omia aitoja käsityksiä, lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. (Ahonen 1994, 153.) Olen pyrkinyt saavuttamaan aitouden keskittymällä omaan neutraaliin käyttäytymiseen haastattelijana ja pyrkimällä siihen, etten vaikuta haastateltavien käsityksiin johdattelemalla tai ilmaisemalla omia mielipiteitä aiheesta. Lisäksi alkuperäisten litteroitujen otteiden liittäminen näkyville tutkimustuloksiin, antaa osaltaan viitteitä aineiston aitoudesta.

Aineiston relevanssia eli teoreettista merkityksellisyyttä on tutkimuksessa pyritty saavuttamaan huolellisella teoreettisella perehtyneisyydellä ja teorian tiedon- ja käsitteistön avulla saavutettavasta haastattelutilanteiden syventämisestä. Joissakin haastatteluissa tutkijan näkökulmasta olisi ollut tarpeellista avata tutkimuksen käsitteitä ja teoriataustaa haastateltavalle, mutta riskinä tässä olisi mielestäni ollut omien käsityksien kadottaminen oletettujen käsitysten taakse. Pyrinkin myös tämän takia neutraaliin suhtautumiseen haastateltavan vastauksia kohtaan.

Tutkijalla on velvollisuus myös pohtia tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Olen kertonut tutkimukseen osallistuneille mihin tarkoitukseen tutkimusta tehdään ja mihin haastatteluista saatua aineistoa käytetään. Haastateltavien nimet ja henkilöllisyys on häivytetty jo valitun tutkimusmenetelmän takia. Fenomenografiassa kun ollaan kiinnostuneita enemmänkin käsityksistä kuin henkilöiden mielipiteistä. Tämän takia tutkimukseen osallistuneista kerrotaan tässä tutkimuksessa vain yleisesti ikäjakauma ja sukupuoli sekä tutkimuksen kannalta merkitykselliset tiedot opintopolusta. Lisäksi tutkimusraportista ei ole nähtävissä se, kenen haastateltavan vastaus tai sitaattia on. Päähuomio on pyritty pitämään nimenomaan aineiston sisällöllä.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Aiheena ammatillinen kasvu on edelleen kiinnostava ja tutkimusta voisi hyvin kehittää tulevaisuudessa. Tähän tutkimukseen olisi voinut vielä liittää aineistoksi myös kirjallisen tuotoksen, esimerkiksi portfolion käsittelemään ammatillista kasvua. Tämä olisi kuitenkin vaatinut pidemmän seuranta-ajan tutkimukseen osallistuneilta. Tutkimusta voisi tulevaisuudessa viedä eteenpäin ja kehittää joko edellä mainitulla kirjallisella tuotoksella, jolloin aineistoa voitaisiin syventää haastattelujen lisäksi portfolioilla tai oppimispäiväkirjalla. Toinen suunta jatkotutkimukselle olisi tutkimusryhmän laajentaminen määrällisellä monivalintakyselyllä, kattamaan suurempi otos opiskelijoita. Samalla aineistosta saataisiin

monipuolisempaa tietoa laajalti, koskien käsityksiä opiskelusta ammattikorkeakoulussa ja toisaalta myös ammatillisen kasvun käsitteen ymmärtämisestä.

Toinen kehityspolku tutkimukselle voisi olla mahdollisten tulevaisuuden koulutuspoliittisten uudistusten vaikutus ammatillisen toisen asteen opintopolkuun ja sen onnistuneeseen käyttöön siirryttäessä korkeakouluihin. Lisäksi tutkimusta siitä, kuinka mahdolliset uudistukset vaikuttavat opiskelijoiden koulutusvalintoihin tulevaisuudessa, voisi pitää yhtenä jatkotutkimuslinjana. Valinnoilla voidaan tarkoittaa joko opiskelijoiden päätöstä jatkaa opintojaan ammattikorkeakoulussa ja syitä hakeutumiseen jatko-opintoihin. Toisaalta jatkotutkimus voisi kattaa myös korkeakoulujen valintaprosessien uudistumisen ja sen toteutumisen koskien ammatillisen väylän valinneita opiskelijoita. Vaikeuttavatko tulevat uudistukset jatko-opintoja sellaisilla opiskelijoilla, joilla perinteinen opintopolku lukiosta korkeakouluun puuttuu, vai onko uudistukset huomioineet vaihtelevat, ei lineaariset polut?

Lähteet

Ahola, S. & Anttila, A. 2013. Ammatillisen koulutuksen ja tutkintojärjestelmän kehittäminen. Tilannekatsaus – maaliskuu 2013. Muistiot 2013:2. OPH. Luettu 12.1.2017. http://www.oph.fi/download/148243_Ammatillisen_koulutuksen_ja_tutkintojarjestelman_kehittaminen.pdf

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Ammattikorkeakoululaki. Luettu 15.10.2016.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932#a932-2014>

Ammattinetti. 2017. Luettu 15.8.2017. http://www.ammattinetti.fi/ammattialat/detail/23/11_ammattiala

Ammattiosaamisen barometri. 2014. AMKE ry.

Benner, P. 1984. From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. California: Addison-Wesley.

Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. 2013. Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 9–16.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. Mind over machine: the power of human intuition in the era of the Computer. Oxford: Basil Blackwell.

Eskola, J. & Suoranta. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. 1993. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus, 8–13.

Feltovich, P. J., Prietula, M. J. & Ericsson, K. A. 2006. Studies of Expertise from Psychological Perspectives. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovitch & R. R. Hoffman (toim.). The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. New York: Cambridge University Press, 41–67.

Haaga-Helia. 2015. Matkailun liikkeenjohdon koulutusohjelma. Luettu 1.9.2017 <http://www.haaga-helia.fi/fi/opinto-opas/koulutusohjelmat/matkailun-liikkeenjohdon-koulutusohjelma-helsinki-nuoret-ja-aikuiset-0?userLang=fi>

Haaga-Helia. 2017a. Matkailun koulutusohjelma Porvoo. Luettu 1.9.2017 <http://www.haaga-helia.fi/fi/opinto-opas/koulutusohjelmat/matkailun-koulutusohjelma-porvoo-nuoret/opiskelijan-ammattillinen?userLang=fi>

Haaga-Helia. 2017b. Ammatillisen kasvun prosessi. Luettu 1.9.2017 <http://www.haaga-helia.fi/fi/opinto-opas/koulutusohjelmat/matkailun-koulutusohjelma-porvoo-nuoret>

Hakkarainen, K. & Järvelä, S. 2009. Tieto- ja viestintätekniikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 241–256.

Harjunpää, K., Ågren, S. & Laiho, S. 2017. Sujuvuutta siirtymiin. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset. 2017:1. Luettu 1.9.2017. http://www.oph.fi/download/182497_Sujuvuutta_siirtymiin.pdf

Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: SKS, 16–33.

Heikkinen, V.A. 2012. Matkailuopista taskukouluun. Teoksessa R. Hemming (toim.) Oma maa – lomamaa. Suomen matkailun 125-vuotisjuhlakirja. Tallinna: Hipputeos, 204–209.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2007. Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15. – 17.painos. Helsinki: Tammi.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37(2), 162–173.
<http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>

Itä-Suomen Yliopisto. 2017. Luettu 8.6.2017 <https://www.uef.fi/web/funts>

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Järvinen, J., Vataja, I. & Tuominen, T. 2011. Matkailu- ja ravitsemusalan taustaselvitys. Opetushallituksen julkaisut. http://www.oph.fi/download/138584_Matkailu-_ja_ravitsemisalan_taustaselvitys_lg.pdf

Kajaanin ammattikorkeakoulu. 2017. Matkailun koulutusohjelma, restonomit. Luettu 1.9.2017. <http://opinto-opas.kamk.fi/index.php/fi/68146/fi/68092https>.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto: Opetuksen kehittämisyksikkö, 25–55.

- Karvi. 2016. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2016 – 2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu 24.8.2016. <http://karvi.fi/karvi>
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. 2017. Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*. Routledge, 1–11. Online: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kokkonen, T., Saarimaa, T. & Vallisaari, M. 2010. ”Amiksesta amkkiin” Toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden jatko-opintovalmius ammattikorkeakoulussa. NITOJA-projekti.
- Lampinen, O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2007. ”Jospa sitä joskus saisi oikeita töitä.”– Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus* 38 (3), 242–256.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, J. & Holmström, I. 2007. Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists’ work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 2, 55–64. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17482620601068105?needAccess=true>
- Launis, K. & Engeström, Y. 2009. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 64–81.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(4), 24–42.

Lehtelä, P-L. & Viitala, T. 2007. Ammattikorkeakouluopettajuuden haasteita. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoja. PS-kustannus, 121–133.

Majuri, M. 2009. Työssäoppiminen. Teoksessa J. Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: HAMK, 89–104.

Marton, F. 2005. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa R. S. Sherman & W. B. Rodman (toim.) Qualitative research in education: Focus and methods. London, New York: RoutledgeFalmer, 140–160.

Mentkowski, M. & Associates. 2000. Learning that lasts: Integrating Learning, Development and Performance In College and Beyond. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MTI. 2017. Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti. Luettu 15.8.2017.
<http://matkailu.luc.fi/Suomeksi/Etusivu>

Mäntylä, R. 2007. Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu, Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Keuruu: Otava, 92–102.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nikander, P. 2010. Laadullisen aineiston litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J.

Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 430 – 445.

Nuotio, P., Backman, H., Pernu, M-L. & Sisättö, M. 2001. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arviointi. Opetushallitus. Arviointi 5/2001.

OPH. 2016. Osaaminen ja koulutus. Luettu 19.10.2016.

<http://www.minedu.fi/osaaminenjakoulutus/korkeakoulutus/valinnat/index.html>

OPH. 2017. Opetushallitus tukee ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanoa. Opetushallitus. Verkkouutiset. Julkaistu 7.7.2017.

http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/opetushallitus_tukee_ammattillisen_koulutuksen_reformin_toimeenpanoa

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Monipuoliset ja sujuvat opintopolut. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:2. Luettu 21.10. 2016.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr02.pdf?lang=fi>

OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017 – 2020. Luettu 10.9.2017.

http://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehittamisen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84

OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Suuntaviivat lukion, ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen sekä vapaan sivistystyön rakenteelliseksi uudistamiseksi. Luettu 22.5.2017.
http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Toisen_asteen_rakenneuudistus/Liitteet/Lukion_ammattillisen_koulutuksen_sekx_vapaan_sivistystyxn_rakenneuudistuksen_suuntaviivat_15_10_2014_x2x.pdf

Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.). Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 287–304.

Rauhala, P. 1993. Ammatti- ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus, 15–29.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. 2003. Asiantuntijana kehittyminen. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 64–79.

Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 7 (3), 4–18.

Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. 1.–3. Painos. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja, 106–122.

Ruohotie, P., Nokelainen, P. & Korpelainen, K. 2008. Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen: Teoreettiset lähtökohdat ja mittausmalli. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 10 (1), 4–16.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Savonia-ammattikorkeakoulu. 2017. Matkailu- ja ravitsemisalan opetussuunnitelma. Luettu 10.8.2017. <http://portal.savonia.fi/amk/fi/opiskelijalle/opetussuunnitelmat?yks=SA&krtid=994&tab=2>.

Sin, S. 2010. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. International Journal of Qualitative Methods 2010, 9(4), 305-319. Luettu: 12.5.2017. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940691000900401>

Stenström, M-L., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. 2012. Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. Tutkimuslauseita 45. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Suomen restonomit. 2017. Luettu 1.8.2017. <http://www.restonomit.fi>

Tamlander, T. & Hohenthal, T. 2017. Ammatillisesta koulutuksesta sujuvasti ammattikorkeakouluun. Tilannekartoitus ammatillisen toisen asteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun välisen siirtymävaiheen opintojen ja ohjauksen toteuttamisesta. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. Mikkeli: Verkkojulkaisu. Luettu: 10.8.2017.

<http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/125287/URNISBN9789523440128x.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Tight, M. 2016. Phenomenography: the development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 2016. Vol. 19, No. 3, Routledge. Taylor & Francis Group, 319 – 338.

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13645579.2015.1010284>

Tynjälä, P. 2009. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 160–179.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 79– 95.

Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki. (toim.) *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 13–24.

Zehrer, A. & Mössenlechner, C. 2009. Key Competencies of Tourism Graduates: The Employers' Point of View. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. 9(3-4), 266-287.
<http://dx.doi.org/10.1080/15313220903445215>

Liitteet

Liite 1(2)

Teemahaastattelun runko

Taustatiedot:

Ikä _____

Suoritettava koulutus tällä hetkellä ja vuosiluokka _____

Pohjakoulutus _____

Opintopolku ja sen vaikutukset opiskeluun korkeakoulussa?

Omat opintovalmiudet korkeakouluopiskelijoina?

- Opiskelutaidot

Ammatillinen kasvu ja asiantuntijuus

- Työelämävalmiudet
- Matkailualan kompetenssit

Liite 2(2)

Saatekirje

Hyvä vastaanottaja,

Olen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistolta ja teen pro gradu- tutkielmani matkailualanopiskelijoiden käsityksistä valitsemastaan opintopolusta sekä ammatillisesta kasvusta. Etsin tutkimukseeni toisen tai kolmannen vuoden matkailualan korkeakouluopiskelijoita, joilla on taustalla toisen asteen ammatilliset perusopinnot ilman lukio-opintoja ja jotka olisivat kiinnostuneita kertomaan kokemuksistaan ja käsityksistään haastattelun muodossa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää matkailualanopiskelijoiden käsityksiä omista opintovalmiuksista ja opiskelukokemuksista ammattikorkeakoulussa, kun taustalla on toisen asteen ammatilliset opinnot. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden käsityksiä omasta ammatillisesta kehittymisestään. Tutkimuksia erilaisten opintopolkujen käytöstä on tehty, mutta koen, että opiskelijoiden ääni on jäänyt kuulumatta. Tästä syystä jokaisen tutkimukseen osallistuneen vastaukset ovat merkityksellisiä.

Haastattelu on yksilöhaastattelu ja toteutetaan pääkaupunkiseudulla ja Tampereella tammi-helmikuun 2017 aikana. Haastattelupaikat ja ajat sovitaan haastateltavan kanssa hänelle sopivaan paikkaan, esimerkiksi opiskelijan koululle. Haastattelun kesto on noin 45 minuuttia.

Haastattelut äänitetään tutkimusta varten. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja haastateltavien anonymiteetti säilyy läpi tutkimusprosessin. Haastatteluista poistetaan henkilötiedot sekä muut tunnistamiseen vaikuttavat seikat, eikä niitä päädy lopulliseen tutkimusraporttiin. Tietoja ei pääse käsittelemään itseni lisäksi muut. Haastatteluista saatuja tietoja käytetään ainoastaan pro gradu- tutkielmani.

Kiitoksia jo etukäteen avustasi ja mielenkiinnosta tutkimustani kohtaan.

Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimustani koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Laura Jokinen

Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Email: xxxx

puh: xxx